UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

ALEXANDRE RAMOS DOS SANTOS

Escola e redes sociais: diálogos possíveis, saberes e inversões

São Paulo
2015

ALEXANDRE RAMOS DOS SANTOS

Escola e redes sociais: diálogos possíveis, saberes e inversões

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 09/11/2015. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr, de 13 de outubro de 2011.

Área de concentração:
Estudos Culturais

Orientadora: Profª Drª:
Regia Cristina de Oliveira

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Santos, Alexandre Ramos dos
Escola e redes sociais : diálogos possíveis, saberes e inversões / Alexandre Ramos dos Santos ; orientadora, Regia Cristina de Oliveira. – São Paulo, 2015
129 f. : il

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo
Versão corrigida

1. Tecnologia educacional. 2. Redes sociais. 3. Ensino. 4. Cultura escolar. 5. Novas tecnologias da comunicação - Aplicações - Educação. I. Oliveira, Regia Cristina, orient. II. Título

CDD 22.ed. – 371.33

Nome: SANTOS, Alexandre Ramos dos
Título: Escola e redes sociais: diálogos possíveis, saberes e inversões

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia do Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais

Aprovado em: ___ / ___ / _____

Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª: Régia Cristina de Oliveira Instituição: EACH-USP
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof.ª Dr.ª: Graziela Serroni Perosa Instituição: EACH-USP
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof.ª Dr.ª: Stella Schrijnemaekers Instituição: FESP-SP
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Dedico aos meus pais, filhos e esposa, pelo apoio e incentivo dado nos momentos mais difíceis, e pela compreensão em virtude das minhas ausências, mesmo na presença, para elaboração do presente trabalho

AGRADECIMENTOS

À Prof.ª Dr.ª Regia Cristina de Oliveira, por toda confiança e incentivo, garantindo a autonomia necessária para o desenvolvimento da pesquisa, suas contribuições foram decisivas para meu crescimento científico e intelectual.

Ao Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, pela confiança e apoio dado no Programa de Apoio ao Estudante (PAE) e pelo estágio na tutoria na disciplina Resoluções de Problemas no Ciclo Básico da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo.

À Prof.ª Dr.ª Maria Paulina de Assis, pela orientação no Trabalho de Conclusão de Curso em Ética, Valores e Cidadania na Escola, em curso oferecido pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), onde o interesse pelo tema envolvendo as NTIC e a escola teve início.

À Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), pela concessão da bolsa vinculada ao Programa Mestrado e Doutorado e pelo apoio financeiro, sem ao qual a realização deste trabalho não seria possível.

À Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, pelo acolhimento e por oferecer toda a estrutura necessária para o desenvolvimento da pesquisa.

pelos caminhos que ando
um dia vai ser
só não sei quando

Paulo Leminski

RESUMO

SANTOS, Alexandre Ramos dos. **Escola e redes sociais:** diálogos possíveis, saberes e inversões. 2015. 133f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Versão Original.

O presente estudo teve como objetivo analisar as possibilidades das redes sociais da Internet, a partir dos usos e aplicações feitos por alunos e professores. Partindo da observação e análise das relações e interações, desenvolvidas nos grupos virtuais das redes sociais *Facebook* e *WhatsApp*, buscou-se verificar se as redes sociais na Internet possibilitaria uma inversão da hierarquia do saber e, se a presença de professores e alunos nesses grupos possibilitaria aquilo que o educador Paulo Freire denominou de educação dialógica. Ao longo da pesquisa foram observados grupos no *Facebook*, criados por alunos ou professores. A partir disso, foram observados os diálogos, a quantidade e os tipos de postagens, além da participação dos atores sociais envolvidos. Em seguida, comparou-se os grupos do *Facebook*, com os usos do aplicativo *WhatsApp* no qual alunos do ensino médio criaram grupos específicos para elaboração de uma atividade da disciplina de sociologia. A pesquisa concluiu que, não é possível afirmar uma inversão da hierarquia do saber, mas, sobretudo, relações de troca, onde, por meio das interações via grupos do *Facebook*, alunos e professores compartilhavam, em sua maioria, questões ligadas ao cotidiano vivenciadas no dia a dia. Sobre as possibilidades de uma dialogia no sentido proposto por Paulo Freire, a pesquisa apontou que no caso da utilização do *WhatsApp*, para elaboração de um trabalho em grupo, algumas práticas se mostraram satisfatórias, apresentando caminhos possíveis, porém, a dialogia presente nas redes sociais da Internet, ainda depende do trabalho desenvolvido em sala de aula no espaço *off-line*.

Palavras-chave: Escola. NTIC. Redes Sociais. Facebook. Paulo Freire.

ABSTRACT

SANTOS, Alexandre Ramos dos. **School and social networks:** possible dialogues, knowledge and inversions. 2015. 133f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Versão Original.

This study aimed to analyze the possibilities of social Internet networks, from the uses and applications made by students and teachers. Starting from the observation and analysis of the relationships and interactions developed in the virtual groups in social network Facebook and WhatsApp, it sought to verify that social networking sites would allow a reversal of the hierarchy of knowledge and the presence of teachers and students in these groups would allow what the educator Paulo Freire called the dialogic education. Throughout the study, we observed groups created on Facebook, created by students or teachers. From this, the dialogues were observed, as well as the amount and types of posts, as well as participation of social actors involved. Then he compared the Facebook groups, with the WhatsApp application uses in which high school students created specific groups for developing a sociology discipline activity. The research concluded that it is not possible to say that there is an inversion of the hierarchy of knowledge, but, above all, terms of trade, which, through the interactions via Facebook groups, students and teachers shared, mostly issues related to daily life the experienced on a daily basis. On the possibilities of a dialogical in the sense proposed by Paulo Freire, the survey found that in the case of using WhatsApp, for the preparation of a working group, some possibilities seem to be satisfactory, presenting options, however, dialogy present in social networks Internet, still depend on the work done in the classroom, in the offline space.

Keywords: School. NTIC. Social Networks. Facebook. Paulo Freire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem do ENIAC 34
Figura 2 – Quantidade de computadores por habitantes no Brasil.....111
Figura 3 – Desenho da pesquisa – Redes Sociais e grupos pesquisados.....94
Figura 4 – Exemplo de nterçaõ no Facebook por meio de curtidas 97
Figura 5 – Exemplo de diálogo pelo Facebook 98
Figura 6 – Grupo 1: Exemplo de diálogo.....102
Figura 7 – Grupo 1: Exemplo de diálogo.....103
Figura 8 – Grupo 1: Exemplo de diálogo.....104
Figura 9 – Grupo 1: Exemplo de diálogo.....105
Figura 10 – Grupo 2: Exemplo de diálogo.....107
Figura 11 – Grupo 2: Exemplo de diálogo.....109
Figura 12 – Grupo 3: Exemplo de diálogo.....112
Figura 13 – Grupo 3: Exemplo de diálogo.....113
Figura 14 – Grupo 3: Exemplo de diálogo.....114
Figura 15 –Grupo 3: Exemplo de diálogo.....114

LISTA DE GRÁFICOS E TABELA

Gráfico 1 – Percentual de uso da Internet em 2005 e 2011 43
Gráfico 2 – Dados dos grupos analisados 100
Gráfico 3 – Grupo 1: Participação nas postagens 102
Gráfico 4 – Grupo 2: Participação nas postagens 106
Gráfico 5 – Grupo 2: Esquema de interação entre atores sociais 109
Gráfico 6 – Grupo 3: Participação nas postagens 111
Tabela 1 – Tipos de laços 91

SIGLAS E ABREVIATURAS

CMC Comunicação Mediada pelo Computador

DARPA *Defense Advanced Research Projects Agency* ou Agência e Pesquisas de Defesa Avançada

DNA *Deoxyribonucleic acid* (inglês) ou ADN Ácido desoxirribonucleico (em português)

EaD Educação a Distância

EACH Escola de Artes Ciências e Humanidades

FGV Fundação Getúlio Vargas

NTIC Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação

PC *Personal Computer* (computador pessoal)

TIC Tecnologias da Informação e da Comunicação

UNIVESP Universidade Virtual do Estado de São Paulo

USP Universidade de São Paulo

UTFPR Universidade de Tecnológica Federal do Paraná

Sumário

INTRODUÇÃO 15

I. A condição humana e o desenvolvimento tecnológico 20

1.1 A presença cotidiana da tecnologia 20

1.2 A técnica e a tecnologia como parte da condição humana 23

1.2.1. O desenvolvimento dos processos de comunicação: remontando aos nossos ancestrais 26

1.3 Tecnologias da comunicação.....31

1.3.1 Invenções tecnológicas ao longo dos séculos: como surge o computador na sociedade de informação 32

1.3.2 O surgimento da Internet.....37

1.3.3 O que há de novo nas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e ciberespaço.....39

1.3.4 Redes sociais na Internet.....45

II. Juventude, NTIC e Cultura escolar: articulações e tensões de uma tríade.....48

2.1 Juventude e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC): tensões no ambiente escolar 48

2.2 Para pensar a juventude: transição, diversidade e relação.....51

2.2.1 O ser jovem como um valor contemporâneo.....54

2.3 As NTIC, os ciberespaços e os jovens: relações em rede.....57

2.4 Escola e cultura escolar.....59

2.4.1 O jovem e a escola: desconstruindo os muros.....62

2.4.2 Comunicação, cultura juvenil e cultura escolar: distâncias e (in)adequações frente às NTIC.....65

2.5 Paulo Freire e a crítica à educação bancária.....67

2.5.1 O diálogo como uma *exigência existencial*: conexões com alunos e o mundo externo.....70

III. CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES METODOLÓGICAS.....72

3.1 A escolha e a revisão do campo.....74

3.2 Professor x pesquisador: uma difícil conciliação.....77

3.3 A observação participativa e o olhar antropológico em sala de aula: repensando o familiar.....81

3.4 Repensando modos de abordagem: o estudo das redes sociais na Internet.....85

3.5 Os (novos) atores: relações “sem corpo”.....87

3.5.1 Conexões.....89

3.5.2 Capital social.....92

3.6 Grupos virtuais de observação e participação: *Whatsapp* e *Facebook*.....93

IV. OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E NOS ESPAÇOS VIRTUAIS: OS GRUPOS DO *FACEBOOK* E O *WHATSAPP*.....96

4.1. A rede social *Facebook*.....96

4.1.2 Grupos fechado do *Facebook* 99

4.1.3 Características, em números, dos grupos observados.....100

4.1.4 A experiência *insider* e o exercício professoral.....101

4.2 Observando os outros grupos escolares.....106

4.2.1 De volta ao grupo 1: A experiência com os grupos do *WhatsApp*.....116

4.2.2 A experiência do Tribunal Silva Prado e a formação do Grupo 1 no *Whatsapp*.....116

4.2.3. Na escola: a participação nos grupos do *WhatsApp*.....118

Considerações Finais.....122

Referências Bibliográficas.....125

INTRODUÇÃO

Em 2012, durante uma aula de Sociologia na escola onde leciono, desde 2009, relatei a dificuldade em entender o funcionamento de um novo aplicativo que estava se tornando comum entre meus alunos, o *WhatsApp*. Nesse instante, uma aluna se prontificou a me ajudar. Então, de maneira totalmente didática, ela foi transmitindo, passo a passo, cada etapa do funcionamento do aplicativo em meu *tablet*.

Naquele momento, percebi que houve uma inversão de papéis, pois minha aluna havia se tornado a professora, enquanto eu, um aluno que, de forma atenta, escutava as orientações que eram por ela passadas, aprendendo mais do que ensinando.

No mesmo ano, fui surpreendido por outra aluna. Recebi uma proposta de participar de um grupo virtual da sala criado na rede social *Facebook*. Sem saber muito como isso funcionava fiquei surpreso ao ver que todos os alunos da sala e mais alguns professores, estavam conectados virtualmente por meio daquele grupo.

A participação no grupo e as observações feitas naquele ano formaram o objeto de uma pesquisa que desenvolvi, no mesmo ano, como trabalho de conclusão para o curso “Ética, Valores e Cidadania na Escola”, oferecida pela Universdade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), em parceria com a Universidade de São Paulo (USP). Nessa pesquisa, busquei entender qual era a função que o grupo virtual, criado na rede social *Facebook*, tinha para aqueles alunos. Se ela realmente estaria possibilitando alguma mudança dentro das relações cotidianas e se estaria criando algum impacto na relação dos alunos com o conhecimento aprendido em sala de aula.

Como resultado, descobri que apesar da pouca participação de professores, o grupo desempenhava uma importância significativa para os alunos pois, por meio do grupo, eles encontraram uma ferramenta de auxílio nas atividades cotidianas da escola, como, por exemplo, a busca de informações sobre provas, trabalhos e atividades; o auxílio para dúvidas a respeito de trabalhos específicos; a transmissão de recados pontuais, como dias sem aula, emendas de feriados e os conteúdos

passsados no dia; e, por fim, a conquista de um espaço de solidariedade e interação, onde os laços eram reforçados por meio das brincadeiras, discussões a respeito de questões envolvendo a escola, como a circulação de fotos e videos que expressavam todo o lado afetivo que envolve a rotina escolar.

Essas experiências suscitaram novos questionamentos sobre a relação entre escola e novas tecnologias, resultando na elaboração do projeto de pesquisa intitulado *A rede social Facebook como meio de comunicação e formação na escola: um estudo empírico*. Este estudo me mostrou um campo de possibilidades para pensar essa relação despertando-me o interesse de entender de que maneira toda essa tecnologia impactaria a aprendizagem, mudando a rotina na sala de aula.

Ao me tornar professor efetivo, em 2009, na escola onde trabalho, um de meus incômodos sempre foi com fato de que, na minha percepção, a escola como um todo, não "se comunicava" com as pessoas que a frequentam, sejam alunos, professores, gestão e demais funcionários. Sempre me incomodou a falta de comunicação entre os diversos grupos e, com isso, nunca pude perceber a existência de um diálogo entre as diversas "partes" que compõe a escola.

Diante disso, em 2010, criei um *weblog*, intitulado "Blog Silva Prado", com o objetivo de torna-lo um canal da escola com todas as partes que a compõem; uma espécie de canal aberto, onde notícias, fatos, eventos e toda a sorte de acontecimentos, envolvendo a escola, professores e alunos, pudessem ser transmitidos por esse *blog*[1]. Desde o início, contei com o apoio de alguns alunos, que desempenharam um papel importante na manutenção do *blog* e, apesar da pouca participação efetiva, sempre tive apoio por parte dos meus colegas professores. Atualmente, apesar de toda a dificuldade de mantê-lo, percebo a importância desse veículo, não apenas como forma de transmissão de informação, mas como um grande repositório de arquivos que mantém a história da escola viva, para quem quiser acessá-la.

Como professor, percebi a presença marcante das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) em sala da aula - aparelhos de telefonia

[1] Um *weblog* funciona com uma espécie de diário eletrônico. De interface simples, permite a atualização rápida, mesmo por pessoas que não possuem conhecimento em programação de computadores. *Blog* é a abreviação para *weblog*.

móvel, utilizados por alunos, primeiramente, os celulares que, gradualmente foram substituídos pelas versões mais avançadas, os *smartphones*. Com esses aparelhos, um novo espaço emergia no ambiente escolar, promovido pela internet através dos diversos *sites* de redes sociais, o ciberespaço.

A presença das NTIC era vista, algumas vezes, por parte de professores, como uma possibilidade distante, dados os diversos problemas enfrentados, como a escassez de materiais básicos e a precariedade dos equipamentos disponíveis. Mas, na maioria das vezes, essas novas tecnologias, inseridas no espaço escolar, através dos alunos, surgiam como um problema a ser combatido. Tanto é que, a lei estadual que proíbe o uso de aparelhos celulares em sala de aula, serviu como base para a aplicação de advertências e punições aos alunos que fizessem uso de tais tecnologias.

A presente pesquisa é resultado de uma série de interesses que surgiram ao longo da minha atividade docente. Inicialmente, meu interesse era o de entender o contexto escolar por meio da etnografia, método de pesquisa próprio da antropologia. Ao mesmo tempo, a minha curiosidade em entender o comportamento dos meus alunos dentro do espaço das redes sociais da internet, também ocupavam um lugar de destaque nas minhas preocupações. O resultado disso foi o projeto de pesquisa inicial, apresentado com o título *Etnografia das redes sociais: um estudo de caso em uma escola de São Paulo*.

Ao longo desse processo, muitas modificações foram feitas ao projeto inicial. As disciplinas cursadas para cumprimento dos créditos, as leituras constantes e as conversas de orientação, estas, fundamentais, contribuíram muito para a redefinição do tema final desta dissertação. Essas conversas com minha orientadora resultaram também em um artigo publicado na Revista de Ciência e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) intitulado *Indivíduos, sociedade, tecnologia: as manifestações nas ruas e as redes sociais*[2]. No artigo, buscou-se discutir os novos sentidos de interação social, tendo em vista a crescente informatização das relações sociais, no momento contemporâneo. Como exemplo, utilizamo-nos das manifestações ocorridas em São Paulo em 2013, iniciadas com a reivindicação pela redução da tarifa no transporte público.

[2] Acesso pelo site: https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2649/1751

A mudança no enfoque da pesquisa iniciou a partir do momento em que se percebeu que a utilização da etnografia, tal como pensada de início, não estaria relacionada ao método, mas a uma postura diante do objeto de pesquisa. No caso, a dificuldade de aliar e, ao mesmo tempo, separar o papel de professor e pesquisador foi uma constante, pois o envolvimento com o campo não possibilitava essa separação para o exercício da observação participante. Diante disso, optou-se por escolher outros grupos a serem observados na tentativa de buscar a distância necessária entre o professor e o pesquisador.

Outro fator decisivo para a escolha do tema e redefinição da pesquisa foi o contato com Paulo Freire, dado por meio de sua obra *Pedagogia do oprimido*. Nela, Freire expõe as ideias em torno da educação bancária, em referência a um método de ensino que vê no aluno um mero repositório de conhecimento, onde o professor é o depositante de informações, sem levar em conta os conhecimentos que os alunos possuem e sem contextualizar o ensino a partir das necessidades desses alunos. Em contraposição, a educação dialógica que o autor propõe rompe com a relação entre dominados e dominadores (onde o ensino é mero canal de reprodução das ideias do opressor), pela criação de uma relação na escola que elimine as barreiras de dominação.

É nesse sentido que as ideias de Paulo Freire fundamentaram algumas indagações sobre as relações entre escola e as NTIC. Afinal, toda essa interação por meio dos grupos virtuais da internet, não possibilitaria uma dialogia, envolvendo alunos e professores? O ciberespaço, com espaços e tempos diferenciados, distante da inflexibilidade do espaço escolar, não promoveria um maior interesse do aluno pelo conhecimento, de forma mais espontânea, invertendo essa ordem hierárquica onde só o professor detém o conhecimento? A presente pesquisa foi direcionada por essas indagações.

No sentido de sua organização, o trabalho está dividido em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, é apresentado o contexto de mudanças causadas pelas tecnologias de informação a partir de uma breve retrospectiva no tempo, na tentativa de trazer elementos para a desmistificação da dicotomia entre ser humano e tecnologia. A tecnologia, como elemento presente na vida do ser humano, esteve sempre presente, não como realidade à parte, mas como a própria condição de sua

formação como aponta Hannah Arendt. Entender o surgimento da internet e como isso afeta a sociedade é uma das propostas desse capítulo.

No segundo capítulo, uma tríade complexa será analisada, envolvendo juventude, a cultura escolar e as novas tecnologias, tendo em vista esses três “elementos” estarem implicados na relação que se busca investigar. Os três temas colocam um desafio grande frente à complexidade em que cada um está envolvido, dada em especial, pelas transformações constantes por que passam, muitas delas, não sem conflitos, como no caso das relações entre juventude e cultura escolar.

No terceiro capítulo é trazida a discussão sobre os aspectos metodológicos com destaque para o detalhamento da observação do espaço *online,* que ocorreu em paralelo às observações feitas no espaço *off-line*.

No quarto capítulo são apresentados e discutidos os achados de pesquisa em relação às observações dos grupos selecionados do *Facebook* e do *WhatsApp*, contando-se, para isso, com experiências “de dentro”, como professor da turma observada, e com observações “de fora”, pela internet.

CAPÍTULO 1 - A CONDIÇÃO HUMANA E O DESEVOLVIMENTO TECNOLÓGICO[3]

Esse capítulo propõe-se a enfocar sobre o desenvolvimento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC), a ascensão das chamadas redes sociais da internet e sua inserção no contexto das relações sociais.

Para abordar as novas tecnologias e o como essas se inserem dentro do campo da comunicação e da informação, algumas questões devem ser respondidas. O que são as tecnologias? Quais os papéis que elas exercem no desenvolvimento humano e na organização das sociedades? Quando e como ocorrem essas junções entre as diversas tecnologias e a comunicação?

Tendo em vista o objetivo da pesquisa que se propõe a investigar os modos e usos das NTIC no ambiente escolar e se essas promovem uma inversão na hierarquia do saber -, esse capítulo terá como proposta principal responder às indagações acima no sentido de desmistificar as visões antagônicas e negativas em torno das temáticas envolvendo a tecnologia.

1.1. A presença cotidiana da tecnologia

A tecnologia é ora vista como promessa, ora como um mal a ser combatido. Parte das críticas relaciona-se ao fato de que o aparato tecnológico age como um elemento dominador e alienante das relações humanas. Quanto maior a dedicação

[3] Hannah Arendt (2011) entende que a vida humana é condicionada, não apenas pelas condições naturais impostas, mas pela capacidade que o próprio ser humano tem de produzir sua existência a partir da transformação da natureza e de tudo o mais que o cerca. A filósofa utilizará o conceito de *vida activa* para separar os tipos de atividades desenvolvidas pelo ser humano, sendo: a) o *labor*, correspondente às atividades biológicas e naturais do ser humano, ligadas às necessidades de sobrevivência; b) o *trabalho*, que corresponde ao artificialismo, que não se liga necessariamente à sobrevivência e que, no geral, cria um mundo diferente do ambiente natural, uma mundanidade alterada pela capacidade criativa do ser humano; e c) a *ação*, nesta não há uma relação material ou transformação das coisas, mas uma relação entre homens, onde a pluralidade destes é colocada por meio da política, do discurso, das ideias e pensamentos. Para Hannah Arendt, todas as duas atividades do ser humano – *labor* e *trabalho* – possuem elementos da *ação* humana. É importante ressaltar que, não se trata de abordar a *natureza humana*, questão essa difícil de ser provada ou até mesmo analisada, segundo Hannah Arendt. É nesse sentido que utilizaremos o conceito de condição humana, entendendo o ser humano como um ser condicionado pelos elementos que o cerca e como produtor de sua própria existência, que se altera numa relação dialética, ou seja, no momento em que as condições de existência são alteradas, ele mesmo (o ser humano) passa por alterações na sua forma de ser e existir.

aos aparelhos tecnológicos, maior o distanciamento que os indivíduos criam com seus pares[4].

Essa visão pode ser percebida no movimento *ludita*, surgido no século XIX, que tinha como alvo destruir as máquinas das fábricas têxteis, como forma de protesto ao desemprego em massa gerado pela substituição de trabalhadores por máquinas. A mecanização da vida e o controle absoluto das máquinas sempre foi uma preocupação. Em 1927 o cineasta austríaco Fritz Lang demonstrou isso em seu filme *Metrópolis*, ambientado no século XXI, que mostrava uma cidade futurística dominada pelas máquinas, com um regime autocrático, onde empresários mantinham escravizados os trabalhadores que faziam a cidade funcionar em galerias no subsolo. Tal como os *luditas*, os trabalhadores se organizam para derrubar o controle das máquinas e, ao final surge a frase: "o mediador entre a cabeça e as mãos deve ser o coração" [5].

A mensagem do filme *Metrópolis* é parte de uma crítica em relação ao uso excessivo da tecnologia, buscando combater o domínio total das máquinas na organização dos indivíduos em sociedade. Para combater esse domínio deve-se então utilizar as faculdades emocionais envolvidas nas relações, contra a mecanização fria tecnológica.

Há, por outro lado, visões otimistas e positivas em relação à utilização da tecnologia na vida social. As múltiplas visões que se instalam sobre a tecnologia colocam-nas hora como vilã, hora como promessa de uma humanidade prospera, faz com que o debate acerca do tema se torne complexo e com poucos consensos. O fator que, em geral, não é considerado, nas diversas críticas, é que esses

---

[4] O jornalista britânico Malcom Gladwell (2010) escreveu um artigo intitulado *"A revolução não será tuitada"*, onde o poder de mobilização das redes sociais, sobretudo o Twitter e o Facebook, são colocadas em xeque, pois, segundo o artigo, as relações que ocorrem por meio destas ferramentas baseiam em vínculos fracos, sem a presença de hierarquias que as fortaleçam e ampliam a participação no espaço virtual, porém, sem motivação para uma participação real de fato. Em uma matéria publicada no Jornal da USP intitulada *"Comunico, logo existo"*, o sociólogo espanhol Manuel Castells alerta para o que ele denomina de "autocomunicação de massas", onde a maior participação no debate político, propiciada pela Internet e as redes sociais presentes nela, ampliam a participação na política, mas, esses espaços são permeados por contradições entre o superdesenvolvimento tecnológico e o subdesenvolvimento ético, discursos que colocam em descrédito as instituições políticas e a construção do poder que necessita passar pelo "entendimento da lógica emocional e simbólica da comunicação" (Hembmüller *apud* Castells 2013).

[5] Metrópolis, 1927, Alemanha. Atores: Brigitte Helm, Alfred Abel, Rudolf Klein-Rogge. Diretor: Fritz Lang. <http://youtu.be/Pqfc1Uxt91o> acessado em: 24/01/2015. Atualmente o filme é de Domínio Público, pode ser acessado livremente.

elementos não são dissociados da própria vida humana. Pensar sobre tecnologias nos leva a refletir uma miríade de assuntos, correspondentes ao próprio desenvolvimento da espécie humana.

A colocação do termo no plural nos permite repensar o tema para além de suas dicotomias, pois não é possível falar de uma única tecnologia. A observação rápida nos permitirá perceber o quanto estamos cercados de inúmeras formas tecnológicas. Nesse exato momento, escrevo essas páginas utilizando um notebook apoiado a uma mesa; ao lado, um aparelho celular, modelo antigo, que não permite mais do que fazer chamadas e acessar a internet por meio de um navegador comum, sem a disponibilidade de aplicativos avançados; à frente, uma pilha de livros, muitos deles referenciais para esta pesquisa, em meio a um clássico de Machado de Assis, *Dom Casmurro*, que utilizo para minha distração; um tablet, subutilizado está em meio à bagunça; porém, tem mais, mesas; cadeiras; aparelho de telefone sem fio; o ventilador que ameniza o calor; a televisão ligada em um canal infantil da TV a cabo; o fone de ouvido que utilizo para não me distrair com os sons externos, pois coloco músicas de meditação selecionadas em um canal do YouTube; as luzes acesas; sofá; cortina; carteira; estojo com lápis, caneta e outros utensílios; e, para finalizar, o próprio ambiente ao qual me encontro, minha casa, construída em alvenaria há cerca de dez anos, onde resido com minha família.

Esse detalhamento serve para mostrar que a tecnologia é um elemento presente em nosso cotidiano, nas mais diversas formas, assumindo uma importância fundamental para qualquer ser humano. Muitos recursos tecnológicos tão naturalizados no meu dia a dia, que já não os percebo como algo distante.

Como desenvolve Marconi e Presotto (2001), o estudo da história humana envolve a relação do desenvolvimento biológico do ser humano aos seus elementos culturais. A possibilidade de demarcação da cronologia desse desenvolvimento é dada por diferentes evidências apreendidas como fósseis, artefatos dos mais rudimentares aos mais “avançados”. Segundo os autores, a possibilidade de manipulação de artefatos de pedra, ossos, madeiras e outras matérias “gerou melhores condições adaptativas, principalmente encefálicas, uma vez que a manipulação das mãos determinou a ativação do encéfalo” (p. 92-93). Essas tecnologias rudimentares construíram o alicerce para um longo e lento

desenvolvimento do ser humano sua condição de ser cultural, como será possível ver ao longo deste capítulo.

1.2. A técnica e a tecnologia como parte da condição humana

A distinção entre os conceitos de técnica e tecnologia é explorada por André Lemos no livro *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*, nele, o autor fornece a análise para esses dois conceitos que, muitas vezes, aparecem como sinônimos ou sem uma distinção clara.

Em sua concepção original e etimológica a técnica vem do grego *tekhnè*, que tem como significado geral a arte. Esta envolve todas as atividades práticas do ser humano, como a transformação das mais diversas matérias primas em variados utensílios, à elaboração de leis, a habilidade para contar, medir, fazer cálculos, instituição de regras, escrever, produzir alimentos, desenvolver ferramentas. A *tekhnè*, assim contrapõe-se às coisas "naturais". Nessa relação entre ser humano[6] e natureza, esta última tem como princípio a espontaneidade que os gregos irão definir como *phusis*. Conforme Lemos (2010) o ser humano, através da técnica, irá alterar a natureza de modo artificial e isso desempenhará papel fundamental na formação da condição humana.

Os produtos e invenções criados pelos seres humanos desde os primórdios até os dias de hoje, são resultados desses procedimentos técnicos de dominação e transformação da natureza. Dentro desse processo se constrói uma dialética onde a natureza transformada pelo ser humano também o transforma. Esse é um ponto fulcral na análise de Karl Marx sobre o processo de trabalho humano, que envolve essa relação dialética. Segundo Marx (1985):

> ... o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes á sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele

[6] Na bibliografia pesquisada, por vezes aparece a referência "homem" como sinônimo da raça humana, porém, a mesma denominação por ser mostrar restrita, associando-se apenas ao gênero masculino, será ao longo deste trabalho, substituída por "ser humano", "indivíduos", "sujeitos".

> desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 1985, pp. 149)

Adorno e Horkheimer (1985), na *Dialética do Esclarecimento* discutem esse aspecto através da crítica à dominação da natureza, que tem o objetivo de também dominar outros homens. Porém, o preço a ser pago por essa dominação é a própria alienação daquilo sobre o qual exercem o poder. A crítica nesse sentido é direcionada à ciência dominadora que esconde esses processos de dominação e alienação.

O desenvolvimento das capacidades adaptativas que permitiram maior locomoção, o sedentarismo, o desenvolvimento das atividades agrícolas, esse controle maior técnico determinou uma quantidade maior de ações, desenvolvendo a formação do córtex, das atividades cerebrais e a evolução da vida orgânica do ser humano (Marconi, 2001; Lemos, 2010).

Para Lemos (2010), a antropogênese, que se refere ao desenvolvimento original do ser humano, está paralelamente ligada à origem das atividades técnicas (tecnogênese). Conforme desenvolve, um elemento não pode ser analisado ou discutido sem o outro. A construção de nossa essência sócio-histórica é dada a partir da necessidade de sobrevivência (objetividade) e, consequentemente, essa necessidade nos leva a uma existência (subjetividade).

Na Grécia antiga, a técnica aparece intimamente ligada a uma concepção mágico-religiosa. O ser humano aí surge em meio a uma luta para dominar e se assemelhar, de maneira artificializada, aos elementos da natureza, a partir da técnica. As mitologias nos fornecem indícios para isso, como no caso de Prometeu que rouba o fogo dos deuses para entregar aos humanos e é castigado; Ícaro que junto com seu pai constrói uma asa, com penas e mel, mas logo é vencido pelo calor do fogo; a caixa de Pandora, como um castigo dos deuses a Epimeteu, irmão de Prometeu, que libera todos os males na Terra. Esses e outros mitos mostram como a *tekhnè* é uma ação de imitação da natureza e do poder sobrenatural, que muitas vezes desafiavam os deuses.

Na modernidade ocorre a separação, a distinção entre ser humano e máquina. Esta última passa a não fazer mais parte do universo humano, é

antagônica, inimiga a ser combatida. A sociedade industrial impõe ao homem um ritmo ao qual ele não domina. Sai a figura do artesão, entra o proletário dominado pelo ritmo fabril. Diferentemente do primeiro, que tinha domínio de suas ações e participava de todas as etapas no processo de produção, o segundo, vendia sua força de trabalho[7] como a única mercadoria que possuía, por meio de um contrato de trabalho, que estabelecia o tempo da qual disporia da sua força de trabalho e o salário que receberia ao final, pelos serviços prestados (Marx, 1985).

A tecno-logia (*logos* da *tekhnè*) funda-se como uma filosofia que irá analisar esses novos mecanismos resultantes da técnica humana de transformação e sofisticação da natureza, com fins de atender às necessidades de sobrevivência[8] e "condição de existência do homem", possibilitando as facilidades cotidianas, como vemos hoje (Lemos, 2010).

No presente texto, aos nos referirmos às tecnologias, abrangemos todo o aparato construído pelo homem a partir da transformação da natureza e da utilização dos recursos naturais por meio da técnica.

Como desenvolve Levy (1999, p. 22), as tecnologias não são entidades externas que agem coercitivamente sob os indivíduos nas sociedades. Elas "são produtos de uma sociedade e de uma cultura". Dessa forma, as relações não ocorrem entre "a" tecnologia ou "a" cultura, mas entre os atores humanos "que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas *as* técnicas".

Ao nos referenciarmos à tecnologia, podemos entendê-la como a técnica revestida de *logos*, de uma reflexão teórica do saber que age em conjunto com um saber fazer técnico aplicado (Silva, 2001, p. 843). Não seria equivocado que todo avanço tecnológico está interligado e, por que não, em constante comunicação com outras tecnologias.

Todo aparato tecnológico criado dará ao ser humano seu status diferenciando entre as demais criaturas, onde tanto as técnicas como seu resultado na forma de

---

[7] Por força de trabalho, entende-se a faculdade física e espiritual, corporificada, na qual o homem põe em movimento para produzir valor de uso de qualquer espécie (Marx, 1985)

[8] Esse é outro ponto importante na análise do sistema de produção capitalista e o valor de uso das mercadorias. Segundo Marx, a transformação da natureza para a satisfação das necessidades, leva à criação de novas necessidades, pois, para o sistema produtivo "a circulação de mercadorias é o ponto de partida do capital" (Idem, 1985, pp. 125)

tecnologias diversas, constituem-se na materialização do saber humano em ação, a expressão máxima de dominação e transformação da natureza em materiais diversos, servindo às necessidades de indivíduos e sociedades.

Numa primeira análise, não resta dúvida sobre a quem pertence o domínio dentro dessa relação homem/máquina, pois a tecnologia é o resultado das faculdades mentais do ser humano, em conjunto com a ação e suas habilidades. O problema central na crítica a tecnologia refere-se muito mais aos grupos de poder que se utilizam das tecnologias com a finalidade de manutenção de velhas práticas humanas, como a exploração e domínio de uns sobre os outros[9].

1.2.1 O desenvolvimento dos processos de comunicação: remontando aos nossos ancestrais

Todos os processos técnicos de manuseio e domínio material são importantes na história da evolução humana, pensada no sentido do aprimoramento da utilização de técnicas. A constatação disso ocorre nos trabalhos arqueológicos que por meio de vestígios traçaram essa linha evolutiva. Mas, são os sistemas de comunicação que irão acelerar os avanços da civilização humana alcançados pelo *Homo sapiens* há cerca de 40.000 anos atrás.

Para DeFleur e Ball-Rokeach (1993, p. 22), os sistemas de comunicação serão decisivos para definir os avanços mais acelerados promovidos pelo *Homo sapiens*. Segundo os autores, não se trata de colocar em segundo plano os indícios e a produção material, mas entender que o desenvolvimento de tais sistemas de comunicação proporcionou “os pontos de mudança críticos da história humana e até da pré-história”.

> A história da existência humana, pois, deve ser mais adequadamente explicada por uma teoria das transições – isto é, explicada em função de *etapas distintas no desenvolvimento da comunicação humana*, cada uma das quais teve profundas consequências tanto para a vida individual quanto para a coletiva e social (Idem, 1993, p. 22)

[9] Essas faculdades mentais baseiam-se na racionalidade, que na crítica de Adorno e Horkheimer submete os homens a subjugação de uns pelos outros, baseada na massificação da sociedade e na indiferença pela condição individual. A coerção social leva a “unidade da coletividade manipulada” que “consiste na negação de cada indivíduo” (Horkheimer, 1985, pp. 24).

As etapas distintas no desenvolvimento da comunicação humana destacadas pelos autores são: a *Era dos Símbolos e Sinais* que começa na fase pré-homídea e proto-humana antes dos nossos primeiros ancestrais bípedes. Segundo os autores, a comunicação ocorria por meio de respostas dadas ou instintivas, até passarem milhões e milhões de anos para a adoção de gestos, sons e sinais padronizados. Com o passar do tempo, essas formas passaram às sucessivas gerações, sendo por elas aprimoradas. Nesse momento, ainda não havia muito requinte na formulação e ação desses gestos e sinais, que utilizam desde as partes do corpo até sons e ruídos, tais como os outros animais, porém, os mesmos eram de grande utilidade para coordenar a caça, proteger-se de outros animais e estabelecer uma organização do grupo. Para os autores, a partir de uma abordagem que alia biologia e cultura, não temos nesse período um sistema complexo de comunicação, os gestos e sinais mostravam-se limitados para a transmissão de mensagens complexas. Limitações físicas tais como o formato do cérebro, da caixa craniana e a localização da laringe, impediam o desenvolvimento da fala. Foram então necessários milhões de anos até que isso fosse possível; a *Idade da Fala e da Linguagem* iniciou-se com o surgimento do Cro-Magnon, uma nova forma de *Homo sapiens*, entre 90 e 40 mil anos atrás. Com uma cultura mais complexa que seus ancestrais, utilizavam ferramentas bem acabadas em sílex e pedra. Conforme relatam os autores, os primeiros vestígios de arte surgem com “lindas pinturas nas paredes de numerosas cavernas, nas áreas onde viveram”.

Esses seres humanos confeccionavam roupas em couro, além de endurecer o barro com o uso do fogo. No aspecto físico, a estrutura craniana, o formato da língua e da laringe era idêntico à nossa formação física. A capacidade adaptativa e a criação de condições suficientes para sua sobrevivência propiciou aos nossos ancestrais formas complexas de organização social. O desenvolvimento da fala e da linguagem é acompanhado da construção de formas elaboradas de pensamento e comunicação, criação de narrativas e mitos, além do desenvolvimento do raciocínio lógico que possibilitou um maior controle das ações humanas sobre a natureza ao redor.

DeFleur e Ball-Rokeach (1993) recuperam momentos históricos considerados importantes para o desenvolvimento da comunicação humana, como a *Era da Escrita* e a *Idade da Imprensa*.

A *Era da Escrita,* segundo relatam os autores, dá-se pela passagem relativamente rápida da construção da fala e da linguagem até o estabelecimento da comunicação por meio de *pictografias*, ou seja, pinturas que representam sistemas de pensamento. Dessa forma, as mensagens podiam se transmitidas e entendidas a um número maior de pessoas, assim como também podiam resistir ao tempo pelo registro de histórias, mitos, acontecimentos e transmissão de conhecimentos. Os sumérios, por volta de 1.700 a.C. desenvolveram a *escrita fonética*, que possibilitou a representação de sílabas em símbolos e cerca de 1000 anos depois os gregos criaram a escrita alfabética, com consoantes, vogais, letras maiúsculas e minúsculas.

O desenvolvimento da língua escrita possibilita concomitantemente os avanços nos campos das artes, da política, da história e organização das sociedades, das ciências e avanços tecnológicos, pois, a partir de então, tudo isso era passado às gerações seguidas por meio dos registros.

A *Idade da Imprensa*, século XV, tem como ponto crucial a invenção da máquina de impressão de Gutenberg. Para DeFleur e Ball-Rokeach (1993), a impressão da escrita e o surgimento da imprensa possibilitaram transformações cruciais na sociedade europeia. No referente à comunicação e seu dinamismo, a *Era da Comunicação de Massa* foi pautada pela diversidade de avanços que permitiram reduzir o distanciamento entre as pessoas. O telegrafo, o rádio, o cinema, a televisão, os gravadores, sem falar já na importância cada vez maior da já consolidada imprensa, determinaram de vez a vida moderna (Ibidem, 1993, p. 30-42)[10].

---

[10] É necessário destacar a crítica desenvolvida pela Escola de Frankfurt, na década de 20, ao processo de massificação dos meios de comunicação. Para Horkheimer e Adorno (1982), todas essas tecnologias fazem parte dos elementos da Indústria Cultural (*amusement*), que tem como finalidade estabelecer os hábitos e costumes das massas, conduzindo-as aos mesmos padrões de consumo, alimentando assim a indústria capitalista. Dessa forma, elementos como os jornais, o rádio e a televisão, fazem parte de um esquema maior de divulgação desses símbolos culturais do capitalismo, criados, única e exclusivamente para manter os padrões de dominação. Na cultura de massas, há uma falsa sensação de liberdade do corpo, porém, aquele que não se adapta é “massacrado pela impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do isolado”,

Como desenvolve McLuhan (1964), a linguagem pode ser compreendida como uma forma de tecnologia resultante da experiência coletiva humana. Conforme aponta, essa experiência possibilita a distinção do ser humano dos outros animais.

Determinados períodos históricos evidenciam a estreita relação entre tecnologias e comunicação. No ocidente, os processos de desenvolvimento dos meios de transportes e das máquinas para as primeiras indústrias proporcionaram avanços nas comunicações. Durante as duas grandes Revoluções, a Industrial e a Francesa, as dificuldades na comunicação tornavam o mundo em volta algo desconhecido, logo "maior do que é hoje". O desenvolvimento econômico proporcionado pelo crescimento dos aglomerados urbanos e o concomitante avanço tecnológico das indústrias proporcionou, em certa medida, um avanço nas comunicações. Exemplo disso são as ferrovias que encurtaram as distâncias, possibilitando "o enorme aumento da velocidade e da massa de comunicação por terra" (Hobsbawn, 1997, p. 25 e 61). Dentro de uma análise crítica, na medida em que esses processos de comunicação foram se desenvolvendo, a organização social, cultural e política também acompanharam tais mudanças, trazendo ao mesmo tempo o acirramento das desigualdades sociais.

Armand Mattelart no livro *A história da sociedade de informação* (2006) elabora uma visão crítica em torno da sociedade de informação, onde, ao longo de seu trabalho procura mostrar que o desenvolvimento de meios e técnicas de comunicação surge com o intuito de privilegiar grupos e interesses específicos. Com isso, desbanca a tese que relaciona o desenvolvimento moderno aos ideais puramente democráticos, neutros de quaisquer interferências política e econômica. Novamente, é importante destacar as críticas que os teóricos da Escola de Frankfurt faziam à Indústria Cultural e aos sistemas de comunicação de massa. Para estes, os meios de comunicação como o rádio, por exemplo, tinham o papel de disseminar padrões de consumo através de programas que tornavam a todos em "iguais uns aos outros", não permitindo dispositivos de réplica, pois as transmissões destes programas estavam submetidas ao controle do capital financeiro. Para Adorno e Horkheimer, não há neutralidade no desenvolvimento tecnológico:

---

assim, a todo o momento o sujeito excluído é convencido da sua insuficiência, da sua incapacidade diante dos que estão inclusos. Os meios de comunicação possuem o papel fundamental de transmitir essas informações às massas dominadas.

> O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade (Horkheimer, 1985, pp. 100)

Com a sociedade moderna, o sistema fabril e a organização urbana, a informação torna-se elemento central de organização e definição do poder. O sistema econômico e político passam a depender dessas comunicações para estabelecer seus projetos e domínios. A imprensa tem papel fundamental nesse contexto, assim como as organizações dos trabalhadores se utilizam desses meios para também ser organizar, por meio de jornais de sindicatos e panfletos.

Como desenvolve Mattelart (2006), o desenvolvimento do capitalismo gera uma necessidade de desenvolvimento nas técnicas de informação e comunicação.

> Com as operações além-mar, emerge um mercado de coleta, de arquivamento, de tratamento burocrático e de difusão de dados destinados aos negociantes, financistas e especuladores. A navegação marítima exige a construção de navios mais eficientes. O cálculo das longitudes torna-se um laboratório privilegiado para o aperfeiçoamento do mecanismo relojoeiro, ancestral longínquo do artefato programado (Mattelart, 2006, p. 13)

Não obstante, essas transformações estiveram atreladas aos interesses militares e às necessidades expansionistas das sociedades ocidentais (Idem, 2006, p. 22).

Para McLuhan os meios de transporte são meios de comunicação, muito antes do advento da eletricidade que transformará essa comunicação em informação (McLuhan, 1964, p.108). André Lemos (2010), citando o matemático estadunidense Nobert Wiener afirmará que a informação é a chave para definir o ser humano, inclusive no sentido biológico (DNA), assim, um estudo da vida humana, seja no sentido biológico ou social, passa pelas formas e estrutura de comunicação (Lemos *apud* Wiener, 2010, p. 102). A linguagem é expressão dinâmica dos seres humanos a partir das variadas formas de comunicação, seja por símbolos, sinais, pela tradição oral ou a escrita alfabética. Ela possibilita a interação, permitindo que os processos de socialização[11] sejam assegurados.

---

[11] Peter Berger (1976) define socialização como a "ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela" Essa introdução ocorre pela interiorização dos saberes,

1.3. Tecnologias da comunicação

A invenção de Gutenberg é decisiva para mudar o modo de comunicação na Europa em meados do século XV, porém, a escrita impressa tinha sua acessibilidade restrita aos cidadãos letrados, visto que a cultura transmitida por meio de livros e jornais interessava apenas a uma pequena camada, não suficiente para determinar uma "cultura de massa".

A grande revolução nas comunicações ocorre com a eletricidade e com ela a invenção do telégrafo, patenteada por Samuel Morse, em 1837 e, logo disseminada durante o século XIX. Para Macluhan (1964, p. 277), as demais tecnologias de comunicação anteriores ao telégrafo, tinham como característica serem uma extensão do corpo, como os braços e as pernas. Porém, com a eletricidade temos uma "extensão de nosso próprio sistema nervoso central, incluindo o cérebro". O início de uma *Era da Informação* é inaugurado, num processo de expansão tão rápido quanto a capacidade de comunicação pelo novo meio. Sobre isso, Marshall McLuhan observa:

> Nenhuma tecnologia nova, nem mesmo a estrada de ferro, apresentou um crescimento tão rápido quanto o telégrafo. Em 1958, o primeiro cabo submarino já cruzava o Atlântico; em 1861 os fios telegráficos já atravessavam a América. Não é de surpreender que todo o novo método de transporte de bens ou de informações marque o seu aparecimento com duras batalhas competitivas em relação aos meios anteriores. Toda inovação não apenas provoca rupturas comerciais, mas também corrosões sociais e psicológicas (Idem, 1964, p. 281)

Para a socióloga francesa Dominique Wolton (2012, p. 29), o surgimento de uma comunicação de massa no século XX, dialoga com o sistema econômico e político que resultou numa sociedade de massa, voltadas para o consumo e a democracia. Instala-se um tripé, baseado na "sociedade de consumo, democracia de massa e mídias de massa". Isso faz com que a revolução nos meios e nas formas de comunicação seja um fenômeno recente que, em pouco mais de cem anos, casou rupturas radicais, adaptando-se à sociedade de massa do século XX.

---

objetivos ou subjetivos, necessários para a vida numa determinada sociedade. Esse processo acontece em duas etapas, na socialização primária, onde na infância o indivíduo torna-se membro da sociedade. E na socialização secundária, correspondente aos processos subsequentes que "introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade" (BERGER, 1976, págs. 174-175).

Mesmo considerando esse salto tecnológico que possibilitou transformações radiais na sociedade, como afirma Wolton, não podemos desconsiderar esse processo de continuidade no desenvolvimento de novas tecnologias para a comunicação. Seguindo uma cronologia das tecnologias da informação e comunicação, percebemos o quanto essas foram reduzindo seus intervalos de aparecimento, tendo como base os inventos anteriores[12].

1.3.1 Invenções tecnológicas ao longo dos séculos: como surge o Computador na sociedade de informação

O computador surge em meio ao processo de desenvolvimento das tecnologias, aqui apontado. Basicamente, temos um movimento cumulativo onde, a partir das invenções e aparatos tecnológicos já existentes foi possível chegar ao que temos hoje de mais avançado. Para André Lemos (2010, p. 46), não houve uma revolução, mas um processo progressivo que, desde a Idade Média, possibilitará "aumentar o poder e o alcance do complexo tecnocientífico humano". Conforme aponta o autor, o processo de desenvolvimento tecnológico contou com a interpenetração da ciência na técnica e da técnica da ciência, utilizando-se de princípios da observação, experimentação anárquica e de imaginação.

Nesse processo, um fator *a priori* que deve ser colocado como o impulsionador é a necessidade de se desenvolver meios para a *informação*, entendendo esta como um conjunto de dados que são transmitidos ou noticiados a outros.

Segundo Cury e Capobianco (2011), a primeira necessidade de informação surge com a agricultura e agropecuária, dada a necessidade de obtenção de

[12] Alguns inventos podem ser citados para exemplificar esse encurtamento no intervalo das invenções tecnológicas. Em 1830, a partir do aperfeiçoamento das experiências de M. Faraday, o pintor Samuel Finlay Breese Morse construiu o primeiro aparelho telegráfico, em 1837, patenteou o aparelho com maiores aperfeiçoamentos que os modelos anteriores; 1839, o artista e pesquisador francês Louis-Jacques-Mandé Daguerre obteve a primeira fotografia com uma máquina que levava o seu nome *daguerreótipo*; em 1958, o primeiro cabograma interliga a América e a Europa, possibilitando a troca de mensagem entre os continentes; 1876, Alexander Graham Bell patenteia o telefone; em 1885 é fundada a Companhia de Telefonia e Telégrafos; em 1879, Thomas Alva Edison inventa a lâmpada elétrica, além disso, é responsável por outras invenções, tais como o fonógrafo, o gramofone e o teletipo; em 1895, os irmãos Lumière criam um aparelho à manivela chamado cinematógrafo, permitindo a projeção de imagens para o público; os diversos experimentos que resultaram no primeiro aparelho de televisão iniciaram-se em 1873, porém, foi em 1923 que o russo Wladimir Zworykin desenvolveu o tubo de imagem chamado iconoscópio, as primeiras transmissões oficiais ocorreram em 1935 na Alemanha, passando a França, a Rússia e em 1939 para os EUA (Cury e Capobianco, 2011).

informação sobre o quanto irá rendeu uma colheita, qual a quantidade necessária para esse obter uma troca justa; quantas ovelhas havia e quantas restam; pelo o quê se dever trocar; quando ocorre a próxima cheia do rio, entre outros fatores. Segundo Cury e Capobianco (2011), o primeiro sistema de cálculo que surge é o ábaco[13], há cerca de 2.000 a.C., o que nos permite verificar uma primeira junção entre informação e número. No século XVI, Leonardo Da Vinci, inventa a primeira máquina que permita fazer cálculos matemáticos.

Por volta de 1576-1579, o filósofo e futuro chanceler da Inglaterra, Francis Bacon desenvolve o primeiro código binário, na intenção de criar uma linguagem criptografada para ser utilizada nas mensagens diplomáticas[14].

Em 1679, Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), elabora o sistema binário (por meio do 0 e 1) que permitirá o controle da informação a partir da lógica do sim/não, verdadeiro/falso, ligado/desligado, válido/invalido. Leibniz aperfeiçoa o invento de Blaise Pascal – de 1642, que permitia realizara as operações de soma e subtração (a primeira máquina automática de calcular) – introduzindo as operações de multiplicação e divisão. (Mattelart, 2006, p. 14; Cury e Capobianco, 2011).

A primeira máquina mecânica programável foi inventada por Joseph Marie Jacquard, em 1804. A máquina consistia num tear automatizado, programado por cartões perfurados. Um século depois, o matemático Charles Babbage desenvolve o projeto de uma máquina analítica, baseado em rodas dentadas que computava e imprimia extensas tabelas científicas[15] (Projeto Bei, 2002).

Em 1930 ocorre a fusão entre a máquina de teletipo e a máquina de escrever, resultando numa nova forma de comunicação telegráfica. A lógica binária, desenvolvida por Leibniz se faz presente durante esses processos. Em 1936, Claude Shannn, desenvolve um dispositivo de computação mecânico conhecido como analisador diferencial, que possibilita a execução de cálculos complexos. Paralelamente, entre 1935 e 1938, os alemães Konrad Zuze e Helmut Schreyer

---

[13] Dispositivo manual de cálculo composto de barras (ou varetas) e pequenas bolas, utilizado em várias sociedades, mas com nomenclaturas diferentes, sua origem é um tanto incerta, alguns historiadores creditam a invenção aos egípcios, outros, aos chineses.

[14] Esse fato ocorre quando ele ainda era Conselheiro de embaixada na França e expõe suas preocupações com uma informação que tenha valor e possa servir aos interesses de Estado.

[15] A programação da máquina ficou a cargo de sua colaboradora, Ada Lovelace, que estabeleceu rotinas na máquina de Babbage como, sequência de instruções, repetições de sequência e instrução e desvios caso as condições fossem satisfeitas. Apesar de não prosperar totalmente, o projeto de Babbage é aproveitado no final do século XIX pelo America Herman Hollerith, que constrói um tabulador estatístico com cartões perfurados que auxiliará no processamento de dados do censo de 1890 dos Estados Unidos. A empresa de Hollerith prospera e em 1924 é fundada a International Business Machines Corp (IBM) (Cury e Capobianco, 2011).

constroem o primeiro computador eletromagnético programável. Eles recebem o nome de Z1 e Z2 respectivamente, e possuíam as principais características de um computador atual como memória e unidade de controle (Idem, 2002).

O salto no desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação ocorre a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), onde as principais nações do mundo iniciarão uma corrida de controle da informação e do uso desta para enfraquecimento dos países inimigos, além do desenvolvimento de meios rápidos de comunicação entre o exército e os aliados. Em 1936, Alan Turing (1912-1959) desenvolve o modelo teórico do que viria a ser o computador. Em 1944, a marinha norte americana ofereceu suporte a Havard University para a criação do Mark 1, uma máquina programável, literalmente um gigante barulhento que ocupava o espaço de 120m³ e que fazia multiplicação com 10 dígitos em 3 segundos. O exército norte americano também desenvolveu o seu computador, que tinha o objetivo de calcular a trajetória dos mísseis. Em 1946, já findada a Segunda Guerra Mundial, entrou em funcionamento o *Eletronic Numeric Integrator and Calculator* (ENIAC), máquina que ocupava 167m² e pesava 30 toneladas, com 18.000 válvulas o ENIAC fazia 5 mil somas, 357 multiplicações ou 38 divisões simultâneas por segundo, um verdadeiro avanço para a época[16] (Ibidem, 2002).

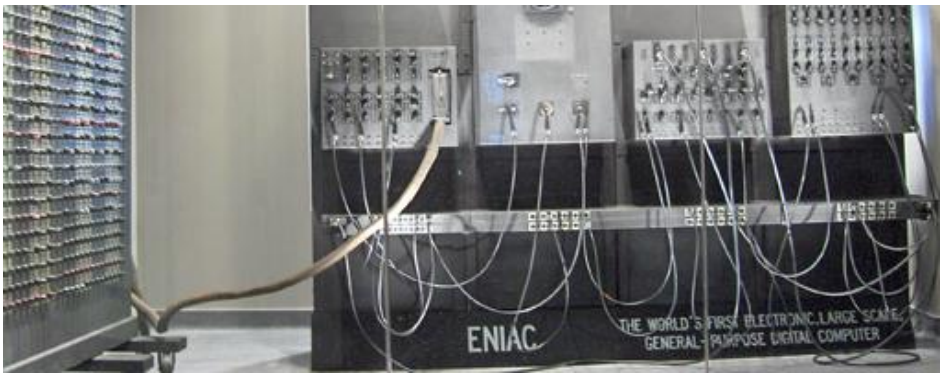


FIGURA 1 – Imagem do ENIAC – fonte: Penn Engineering da University of Pennsylvania. Disponível em <http://migre.me/oCkqh>

Em 1947, cientistas dos Laboratórios Bell projetam o primeiro *transistor* (tranfer resistorv- resistor de transferência), esse dispositivo revolucionará a indústria de computadores, pois substituem as válvulas, possibilitando as mesmas funções com a vantagem de ser menor, não aquecer e nem quebrar com choque físico. A

[16] Dados coletados no site do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP). Link: <http://www.ime.usp.br/~macmulti/index.html>, último acesso em 21/01/2015.

função tanto das válvulas como de seus substitutos é amplificar os sinais elétricos. Inicialmente, os primeiros *transistors* são fabricados a partir de um metal chamado germânio, o que tornava o produto caro e inacessível para consumo em larga escala. Mas, em 1954, passam a ser produzidos com silício, um material abundante e mais barato que o germânio, o que possibilita a IBM a lançar os primeiros computadores transistorizados. Na década de 60, a partir das necessidades do programa espacial norte americano, desenvolve-se o *chip*, um circuito integrado com transistores, resistores e capacitores, reduz-se a o tamanho dos circuitos, aumentando a capacidade de armazenamento e circulação de informação, com custos cada vez mais reduzidos. O modem, também inventado na década de 60 pela Telephone & Telegraph (AT&T), circuito que permitirá a transferência de dados por rede através de conversação com a utilização da rede telefônica. Na década de 70, a Intel produzirá o primeiro microprocessador, circuitos do tamanho de uma unha que integram um circuito lógico de unidade central de processamento (Cury e Capobianco, 2011).

Os avanços tecnológicos existentes alcançaram seu ápice no final da década de 70, As empresas Apple e IBM vão se destacar no desenvolvimento das máquinas que irão marcar o mundo e a sociedade, uma vez que as mesmas se tornariam utensílios comuns nos lares de todo o mundo a partir dos anos 80.

Em 1981, a IBM lança o seu PC (*Personal Computer*) que se tornaria sinônimo de computador pessoal. Já a Apple lança em 1984 o *Macintosh*, apresentando uma interface mais arrojada e sofisticada, porém, com preços menos acessíveis que o PC da IBM.

A partir da década de 80 até o momento atual o avanço nas tecnologias e dos aparelhos tecnológicos ocorre de forma vertiginosa. Em 1989, com a derrocada dos países do bloco comunista e a hegemonia da economia capitalista, ocorre a rápida introdução dessas tecnologias nos diversos lares de todo o mundo. A tecnologia computacional, financiada principalmente como instrumentos de apoio para exército e a segurança nacional de países, passa a ter outros usos e sentidos.

Ressalta-se então que, todo o processo tecnológico que resultou no computador para uso pessoa é fruto de um processo cumulativo que ocorreu na interpenetração da ciência com a tecnologia e vice versa. A relação entre informação e comunicação assume uma nova dinâmica.

Jorge Wertheim (2000) nos oferece uma análise sóbria da sociedade da informação, apresentando alguns desafios e problemas que perpassam a esfera técnica, social e econômica. A sociedade da informação torna-se a matéria prima que irá impactar diretamente nas atividades humanas individuais e coletivas, a partir do predomínio da lógica de rede, interligando as diversas áreas do saber. Nesse sentido, apresenta-se como uma alternativa viável para as questões ambientais; para a integração do ensino/aprendizagem de forma colaborativa, contínua, individualizada e amplamente difundida; além como elemento de promoção do bem-estar, o lazer e acesso ao conhecimento humano.

Porém, Wertheim mostra uma ressalva contra visões deterministas que não enxergam a interferência das questões sócio-políticas na transformação da sociedade, atribuindo à tecnologia propriamente dita a autoria por essas transformações. E, às visões evolucionistas, que vislumbram na sociedade da informação uma etapa de desenvolvimento linear atrelado a uma superioridade e um caminho naturalizada da etapa humana. Segundo Wertheim:

> O determinismo e o evolucionismo distorcem a análise do complexo processo de mudança social e alimentam uma atitude passiva, contemplativa, em relação a esse processo. Tais posturas impedem ou ignoram que a sociedade, especialmente por intermédio do Estado, tem desempenhado, no decorrer da história, um papel muito ativo tanto para promover quanto para sufocar o desenvolvimento tecnológico e suas aplicações às novas tecnologias (Wertheim, 2000, pp. 72-73)

Nesse ponto, o autor ressalta a participação do Estado na implementação de pesquisas e ações de desenvolvimento dentro da sociedade da informação. Dentro os desafios que se apresentam, estão as questões de caráter técnico e econômico, social, cultural e legal. Assim, o desafio de se combater a reprodução das desigualdades sociais, que afeta o acesso nos países em desenvolvimento, criando um novo tipo de exclusão; o desemprego mediante as transformações no setor produtivo, que proporcionam uma automação quase total nas fábricas; a invasão de privacidade pessoal e maior controle por meio da rede; e, as dificuldades de comunicação e entendimento que contraditoriamente as novas tecnologias propiciam apresentam-se como problemas a serem discutidos (Idem, 2000).

No campo da educação, apesar de apresentar avanços significativos como a Educação a Distância (EaD), as videoconferências; as bibliotecas virtuais, as salada de bate-papo e o acervo de vídeos que facilitam a difusão de formas de

ensino/aprendizagem. Porém, reconhece que é necessário “identificar o papel que essas novas tecnologias podem desempenhar no processo de desenvolvimento educacional”, para a justa promoção e efetivação de uma “educação para todos, ao longo da vida, com qualidade e garantia de diversidade” (Ibdem, 2000, pp. 77).

1.3.2 O surgimento da Internet

Segundo Castells (1999) a proposta inicial de permitir a comunicação e, principalmente, manter informações militares seguras surgiu nos EUA e teve como motor central a Guerra Fria e o medo norte-americano de um ataque soviético. A história do surgimento da Internet mostra que o objetivo não era criar uma rede de comunicação, disseminada à população, tornando-se meio para interações e relacionamentos.

O Pentágono irá criar uma agência de coordenação de contratos de pesquisa federais: DARPA (Defense Advanced Research Projects Agency). Com o intuito de gerar intercâmbios entre as diferentes equipes contratantes, essa agência inaugura a rede Arpanet, que é a base do que hoje conhecemos como Internet. Ela entrou em funcionamento em 1º de setembro de 1969, e trazia como inovação um sistema de informação que não tinha um controle central, as mensagens buscavam suas próprias rotas ao longo da rede, podendo ser remontadas com o mesmo sentido a partir de qualquer ponto. Com isso, as informações importantes para a segurança nacional dos EUA estariam garantidas, pois não sofreria o risco de serem roubadas e utilizadas pelos países inimigos (Castells, 1999; Mattelart, 2006; Negroponte, 1995).

Uma questão importante é colocada sobre a neutralidade e autonomia da rede é colocada por Mattelart (2006), uma vez que o DNA da rede é definido pelos interesses militares norte-americanos, assim como seu controle em termos de aparelhos e toda a tecnologia. Em relação a isso, Mattelart dispara a sua crítica às interpretações ingênuas de que a sociedade da internet é um espaço autônomo. Segundo o pesquisador, por trás dos avanços técnicos da sociedade informacional estão os monopólios do saber já existentes. A sociedade em rede, tão cultuada, não conseguiu colocar fim às práticas de denominação, de etnocentrismo, de desigualdade e subordinação dos países pobres aos países ricos. Essas relações

estão apenas encobertas com o manto ideológico da “revolução digital”. O autor completa: “Não é apenas o senso crítico que está em falta, mas mais simplesmente a curiosidade intelectual” (Idem, 2006, p. 172-174).

Segundo Mattelart (2006, p. 62-63), os EUA passam a partir da década de 60, “legitimar junto aos organismos das Nações Unidas sua doutrina do livre fluxo da informação”. Em 1965, o governo norte-americano propõe o Intelsat (International Telecomuunications Satellite Consortium), como o primeiro sistema de comunicação global. Esse modelo e essas propostas se contrapõem ao modelo fechado da União Soviética. Numa desconfiança clara à sociedade de informação, o pesquisador destaca o quanto essas novas tecnologias têm o intuito claro e objetivo de manter os mesmos campos de dominação, assegurando o poder político e econômico norte-americano.

Castells (1999) admite que a força motriz do desenvolvimento informacional, através dos novos meios de comunicação dado pelos avanços das tecnologias da computação ocorrer a partir de uma demanda do sistema capitalista, em conjunto com investimento estatal. Esse processo tem seu início nas décadas de 40 a 60, mas é o espírito da contracultura juvenil, com seus preceitos de “liberdade, inovação individual e iniciativa empreendedora” que irá definir os rumos da Internet e seus avanços. Segundo Castells:

> Meio inconscientemente, a revolução da tecnologia da informação difundiu pela cultura mais significativa de nossas sociedades o espírito libertário dos movimentos dos anos 60. No entanto, logo que se propagaram e foram apropriadas por diferentes países, várias culturas, organizações diversas e diferentes objetivos, as novas tecnologias da informação explodiram em todos os tipos de aplicações e usos que, por sua vez, produziram inovação tecnológica, acelerando a velocidade e ampliando o escopo das transformações tecnológicas, bem diversificando suas fontes (Idem, 1999, p. 43-44)

As apropriações e os usos que as sociedades e agrupamentos fazem das tecnologias é um ponto importante, sobretudo para entender a relação entre os diversos aplicativos e sites criados na Internet e a maneira como eles serão apropriados e transformados como espaços de comunicação e interação social. Retomaremos esse ponto mais adiante.

Outro fator importante, ainda colocado por Castells (2003, p. 19), é que o investimento financeiro dessas pesquisas era altíssimo. As empresas privadas pouco se interessaram em transferir capital para que jovens cientistas fizessem suas experiências em questões que não demonstravam um claro potencial econômico. Nesse sentido, a internet nasce "da improvável intersecção da *big science*[17], da pesquisa militar e da cultura libertária". Porém, as grandes inovações da Internet ocorreram mesmo nos campus das universidades, pois o ambiente militar possuía suas limitações, principalmente por ser tratar de questões ligadas à segurança nacional. Diante disso, a burocracia necessária não permitia avanços muito arriscados, então, são nas universidades que esses projetos encontrarão os espaços necessários para experimentações e inovações.

A Internet hoje, utilizada em larga escala e em diferentes ambientes da vida social, promove a integração, por meio de uma rede interativa, de várias modalidades de comunicação, a escrita, oral e audiovisual. Como desenvolve Castells (2003), essa mudança nos padrões de comunicação muda/molda toda a sociedade em seus vários âmbitos.

1.3.3. O que há de novo nas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e ciberespaço

Ao longo desse estudo foi possível perceber o quanto as tecnologias voltadas para a informação e comunicação (TIC) passaram por um processo contínuo, envolvendo as questões referentes ao contexto social e cultural de determinadas sociedades, as necessidades e possibilidades de cada período, num movimento cumulativo onde os avanços não surgem por meio de rupturas ou descobertas descoladas de seu tempo e de invenções e materiais que já existiam tampouco do investimento estatal aliado às necessidades militares de países desenvolvidos. Todo esse movimento possibilitou uma geração de novas tecnologias que surgiam para atender a fins específicos e, mais tarde, foram absolvidas pela sociedade e direcionadas ao consumo de massa.

---

[17] *Big science* refere-se às pesquisas científicas que envolvem altos investimentos financeiros e que geralmente conta com o financiamento estatal

Com a chegada dos computadores pessoais, o desenvolvimento de novos hardwares e softwares voltados para essas máquinas, a conexão entre os computadores e o surgimento de uma rede mundial, a Internet, é que temos o início de um novo contexto dado pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC). Conforme aponta André Lemos, a partir da década de 70 ocorrem convergências e fusões, envolvendo as tecnologias, principalmente as que se referem à informática e às telecomunicações. Os *media* digitais atuarão de duas formas, prolongando e multiplicando a capacidade dos meios existentes ou possibilitando a criação de novas tecnologias, com as marcas de um hibridismo, ou seja, a junção de muitas tecnologias em um único aparelho. Esses novos aparelhos convertem-se, por meio de *chips* e memórias eletrônicas, em formas descentralizadas e universais de informação, com possibilidades de sons, imagens, textos, vídeos etc (Lemos, 2010).

As NTIC formam um conjunto interligado, envolvendo as tecnologias de informação e comunicação, o avanço técnico de ferramentas que se popularizam para as sociedades do mundo todo e o principal, a conexão em rede desses aparelhos criando um novo ambiente, o ciberespaço, e transformando as relações e o modo de ser das pessoas, o que resulta numa cibercultura.

Para Pierre Lévy, o ciberespaço não envolve apenas a parte da infraestrutura material dos meios de comunicação digital. O ciberespaço envolve em um “novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento”. Decorrente disso, todo um “conjunto de técnicas (matérias e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente como o crescimento do ciberespaço” formam a cibercultura (Lévy, 1999, p. 17 e 32). Para André Lemos, a cibercultura é herdeira de todo o espírito da contracultura dos anos 70, década em que surge a microinformática que irá causar impactos socioculturais na sociedade norte americana.

O ciberespaço com as ferramentas de comunicação mediadas pelo computador (CMC) irá possibilitar novos processos de expressão e sociabilização. Nesse espaço, os atores sociais formam “nós” que se conectam a outros atores, criando laços sociais a partir dessas interações (Recuero, 2009, p. 30).

A Internet é o espaço apropriado para a geração de laços sociais fracos segundo Castells, porém, as vantagens dessas relações consistem em possibilitar

um “modelo igualitário de interação, no qual as características sociais são menos influentes na estruturação, ou mesmo no bloqueio, da comunicação”. Além de possibilitar as “discussões desinibidas, permitindo assim a sinceridade” (Castells, 199, p. 445). Em um mundo tecnologicamente desenvolvido, a constituição desses laços assume importância relevante na vida social dos indivíduos, agindo não apenas como um complemento da vida social cotidiana, mas sendo parte integrante da vida social dos indivíduos. Cada vez mais a vida social, no referente à sociabilidade, é dada, em grande parte, em rede.

O filósofo francês David Le Breton (2003) possibilitará uma análise importante dentro das questões que envolvem as novas formas de relação dadas pelo contexto virtual da Internet. Em seu livro *Adeus ao corpo*, Le Betron abordará a desvalorização do corpo, onde o usuário coloca-o “entre parênteses”, possibilitando a igualdade com os demais usuários. A capacidade de reinvenção, pleno domínio das relações e do espaço, permite, na visão de Le Betron, um “universo abstrato, em geral bem mais intimo que a família ou a vizinhança”, pois reside nessa relação um mistério que “paira positivamente” sobre o Eu e os Outros, estes, muitas vezes, desconhecidos fisicamente. A supressão de elementos, que nas relações cotidianas tornam-se problemas, a saber, o incômodo, o preconceito, a timidez desaparecem, pois os indivíduos se veem livres das coerções da identidade, que ocorrem no plano concreto do cotidiano.

A inserção no ciberespaço tem início com as transformações da microinformática, que gerou a diminuição dos aparelhos, tornando os usos mais práticos e corriqueiros, exemplo disso são os aparelhos em constantes desenvolvimento e aperfeiçoamento: microcomputadores, *tablets*, *notebooks*, *smartphones*, óculos[18] e relógios que facilitam o armazenamento e o acesso à informação. Além disso, o custo final torna-se um atrativo, gerando um consumo em massa no mundo todo.

Dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV), na 25ª Pesquisa Anual do Uso de Tecnologias da Informação de 2014[19], nos fornece um panorama da inserção desses aparelhos na sociedade. Segundo estimativas da pesquisa apresentada, em 2016, o Brasil terá um computador por habitante, ou seja, cerca de 200 milhões de

[18] O Google Glass foi lançado oficialmente no mercado em 2014. Semelhante aos óculos, permite a seus usuários navegar na Internet, escutar música, pesquisar mapas e o tempo e tirar fotografias, entre outros recursos.

[19] Dados disponíveis em <http://migre.me/oCvFR>, consulta realizada em 21/01/2015.

computadores. O número de computadores dobra a cada quatro anos, desde 2004. Em 2013, o número de computadores em uso no Brasil somava a quantia de 118 milhões, o que equivale a três computadores para cada cinco habitantes, numa penetração de 60% em relação à população. Nos EUA, esse índice chega a 120%, duas vezes mais que no Brasil. A média brasileira fica acima do restante do mundo, onde a penetração na compra de computadores chega a 49% em relação à população total.

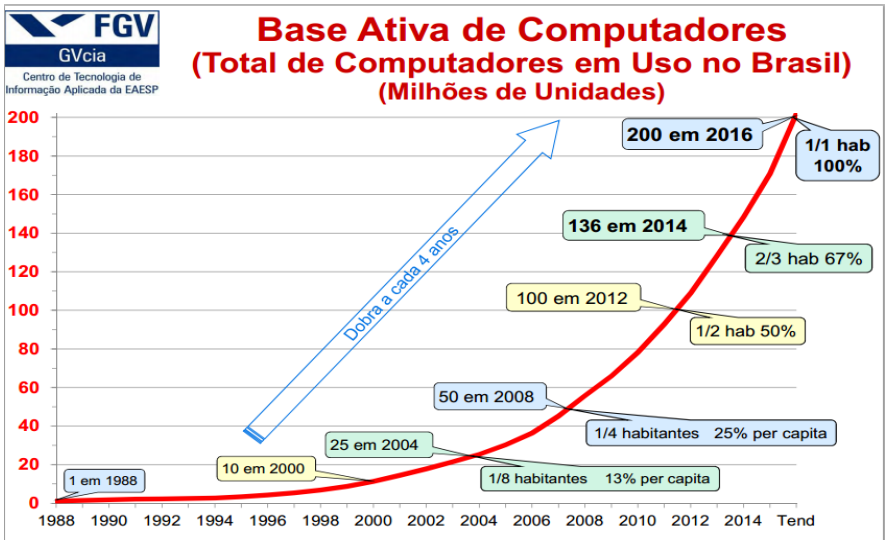


FIGURA 2- Quantidade de computadores por habitante no Brasil (FGV)
Disponível em <http://migre.me/oCvFR>

A democratização nos usos das novas tecnologias se confirma ao analisarmos os dados apresentados, em 2011, pela Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD)[20], liderada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), sobre o uso das tecnologias móveis e o acesso à Internet. O resultado da pesquisa mostrou que, de 2005 a 2011, o contingente de pessoas que tinham aparelho celular, na faixa etária de 10 ou mais, cresceu 107,2%, enquanto a número de habitante na mesma faixa etária teve o crescimento de 9,7%. Isso significa que 115,4 milhões de brasileiros, acima de 10 anos, possuem aparelhos de telefonia móvel, desses, 69,5% são mulheres, enquanto 68.7% são homens, evidenciando uma distribuição muito equilibrada entre os gêneros e, no referente à geração, o início de utilização do aparelho, a partir da infância. Ainda segundo a pesquisa do PNAD, o número de pessoas que utilizam os aparelhos de telefonia móvel aumenta conforme a idade, escolaridade e o renda domiciliar *per capita*.

[20] Dados disponíveis no site do IBGE <http://migre.me/oCxuG>, consulta realizada em 10/02/2015.

A pesquisa mostrou também que o acesso da população à Internet cresceu 143,8% em 2011, cerca de 77 milhões de pessoas com 10 anos ou mais (46,5% do total) haviam acessado a Internet nos três meses anteriores à pesquisa. Esse percentual e maior entre os jovens, sendo que nos grupos etários de 15 a 17 anos o acesso é de 74,1%, enquanto no grupo entre os 18 e 19 anos, esse percentual chega a 71,8%. Em se tratando da renda per capita, o acesso à Internet vem aumentando em todos os extratos sociais, inclusive entre a população de baixa renda. Nos grupos sem rendimento ou com até ¼ do salário mínimo, esse crescimento passou de 3,8% em 2005, para 21,4% no ano de 2011. No grupo de mais de ¼ até metade do salário mínimo, ele foi de 7,8% para 30%, nos grupo de ½ salário mínimo, de 15,8% para 39.5%. O resultado da pesquisa mostrou que o crescimento maior ocorreu no grupo entre três a cinco salários mínimos, ultrapassando a classe de cinco ou mais salários (Gráfico 1).

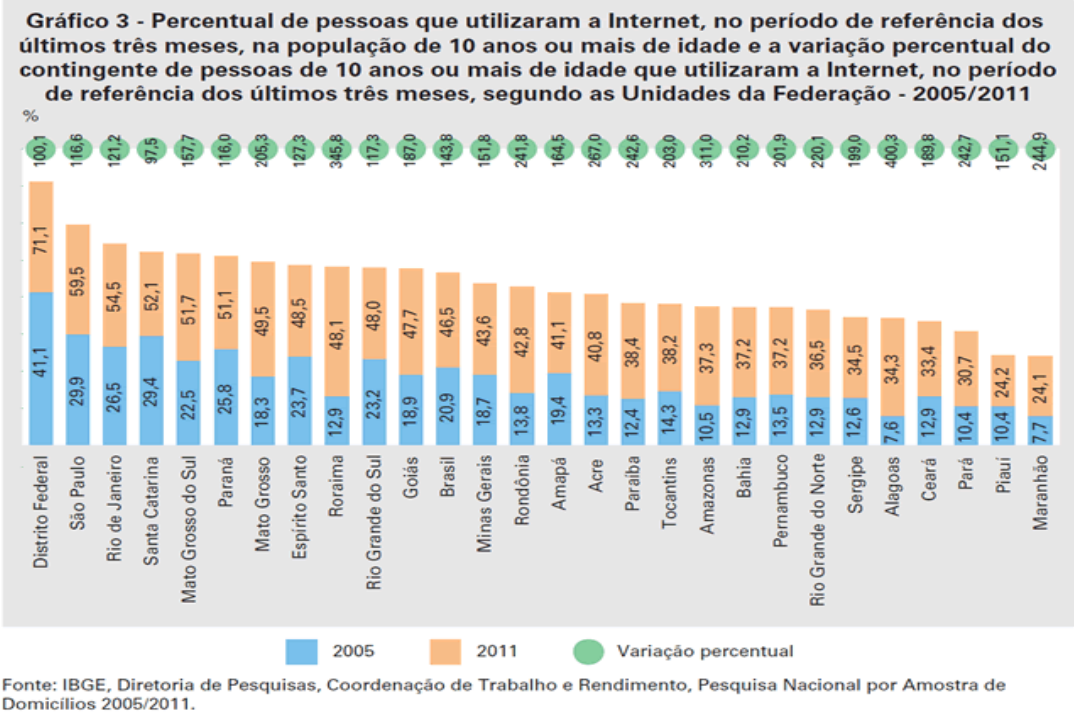


GRÁFICO 1 - Percentual de uso da Internet em 2005 e 2011 (Pesquisa do PNDA - IBGE) DISPONÍVEL EM <http://migre.me/oCyAN>

Essas informações nos mostram que, além do acesso da população aos aparelhos e novidades tecnológicas, o acesso em massa a de computadores e aparelhos de telefonia móvel tem um elemento fundamental que irá determinar novos hábitos de consumo pela utilização da Internet. É a rede mundial de

computadores que irá interligar as pessoas, formando uma rede de conexões entre elas. A Internet, tal como afirma Manuel Castells, é a espinha dorsal da comunicação global mediada por computadores (CMC). Apesar das críticas, que corretamente relacionam esse desenvolvimento e expansão apenas aos interesses comerciais de empresas transnacionais, é importante percebe que a apropriação dessas tecnologias pelas pessoas é que irá determinar seus usos, pois haverá nesse processo uma adaptação às necessidades cotidianas. O ciberespaço possibilita essa liberdade dos usos, de forma criativa e muitas vezes anárquica, subvertendo a ordem e expectativas determinadas pelas políticas de Estado e interesses financeiros de grandes grupos.

Para André Lemos:

> Hoje não é preciso ser um profissional da informática para circular pelo universo de informação, já que os desenvolvimentos das interfaces gráficas, surgidas com os microcomputadores, e sua posterior banalização, permitem, a qualquer pessoa, ter acesso aos benefícios e malefícios da informatização da sociedade. Com a microinformática, e a atitude anárquica de apropriação social, podemos começar a falar de uma incipiente cibercultura em formação. Estamos, assim, na quarta fase da informática[21], a do ciberespaço e seus *computadores conectados*[22] (CC). Assim, a cibercultura forma-se com a microinformática, adquirindo seus contornos mais nítidos com a quarta fase da informática (Lemos, 2010, p. 109).

Essa é a novidade em relação às tecnologias da informação e comunicação, a conexão desses aparelhos à Internet, permitindo a constituição de uma rede interligada de pessoas, nos mais diversos cantos do globo, das mais diversas culturas e realidades sociais, utilizando-se dessa nova tecnologia para estabelecer novas formas de ação, interação, organização do tempo e do espaço, modificando assim, a própria estrutura social e cultural da sociedade. Para Le Breton (2003), outro principio de realidade se instala, onde os sujeitos têm total domínio da situação em frente à tela do computador e onde as diversas fronteiras que separam pessoas, mundos e objetos são eliminadas. As NTIC possibilitam a formação de um novo espaço de construção das relações (ciberespaço) e, com isso, a transformações que

[21] André Lemos, ao mencionar a quarta fase da informática, faz referência à cronologia estabelecida por Phillipe Breton (*Une histoire de l'informatique*, Paris, Seuil, 1990) para a formação da microinformática, onde, entre 1940 e 1960 a cibernética influenciará nos princípios essenciais e as inovações estratégicas no tratamento automático da informação. Os anos entre 1960 a 1970, caracteriza-se pela fase dos sistemas centralizados ligados às universidades e à pesquisa militar. E a terceira fase, de 1970 até os dias atuais, é marcado pelo surgimento dos microcomputadores e das redes telemáticas (Lemos, 2010, p. 102).

[22] Grifo meu.

ainda se encontra em fase de observação e análise para um possível entendimento sobre o que é essa nova sociedade (cibercultura).

As NTIC não são um corpo estranho fora do tecido social, mas parte conjunta de uma nova realidade, dada pelos computadores conectados (CC), por aparelhos que fazem parte desse contexto, tais como computadores, *tablets*, smartphones, óculos, relógios, aparelhos domésticos, televisores, rádios, carros, enfim, uma enorme quantidade de produtos que ampliam os horizontes da informação e da comunicação.

1.3.4. Redes sociais na Internet

Apesar de estar associado hoje à Internet e aos diversos sites e aplicativo que nela habitam, rede social é um conceito clássico da sociologia. Por meio das relações entre as pessoas, "nós" e elos interconectados formam-se, podendo ser percebidas em comunidades tradicionais, grupos organizados a partir de estruturas simples ou complexas, em organizações econômicas ou movimentos sociais. O conceito de rede social está atrelado às interações de uns com os outros, dado geralmente pelo contato face a face. Em linhas gerais:

> "A rede é simplesmente um conjunto de relações que ligam pessoas, posições sociais ou outras tantas unidades de análise, como grupo e organizações" (Johnson, 1997, p. 190)

Com a Internet, as redes sociais passaram a ter outro destaque, tornando-se sinônimos dos diversos sites e ferramentas que possibilitam uma nova forma de interação social, não obrigatoriamente face a face. Por meio dessas ferramentas ocorre um processo de modificação e transformação das redes sociais com a mediação das tecnologias em conjunto com a "apropriação delas para a comunicação" (Recuero, 2014, p. 16).

Seguindo ainda a análise Recuero, os atores sociais no sentido clássico do termo, por meios de redes, apropriam-se das ferramentas da internet para interação. Ou seja, sites como *Facebook*[23], *Twitter*[24] ou *Whatsapp*[25], não são redes sociais,

[23] <www.facebook.com>

mas “espaço técnico que proporciona a emergência dessas redes socais”. Nesse sentido, há uma apropriação pelos atores dessas ferramentas técnicas, assumindo significados variáveis nas diversas práticas sociais (Idem, 2014, p. 20). Esses espaços técnicos são na verdade sites de rede sociais (SRS) que permitem que os atores se expressem, se relacionem, formando redes complexas e diversificadas.

São as redes sociais na Internet que permitem a expressão e sociabilização através das ferramentas de comunicação mediada pelo computador (CMC). Elas são definidas por dois elementos principais: os *atores* e suas *conexões*. Os *atores sociais* formam os nós (ou nodos). Eles moldam as estruturas sociais por meio de suas atuações. É importante salientar, para fins de estudos sobre redes sociais que trabalhamos com a ideia de que os atores sociais elaboram construções de identidades no ciberespaço, uma vez que ao postar um perfil numa rede social, um *nickname*[26], um link ou uma foto, os atores buscam expressar os elementos de suas personalidades ou individualidade por meio daquilo que querem passar. As conexões são os laços formados a partir da interação dos atores sociais, essas conexões são um grande foco dos estudos das redes sociais (Recuero, 2009).

Além de possibilitar a construção de identidades múltiplas por meio de perfis criados pelos usuários, o atrativo principal das redes sociais na Internet parece residir no fato de se configurar como uma comunicação assimétrica, onde a organização do tempo e espaço ocorre de maneira diferente das relações face a face.

Para Le Breton:

> No espaço cibernético, o indivíduo livra-se das coerções da identidade, metamorfoseia-se provisória ou duradouramente no que quer sem temer o desmentido do real, desaparece corporalmente para se transformar segundo uma profusão possível de máscaras, para se tornar pura informação, cujo conteúdo e cujos destinatários ele controla com cuidado (Le Breton, 2003, pp. 145)

---

[24]< www.twitter.com>
[25] <www.whatsapp.com>
[26] *Nicknames* são os apelidos que os usuários utilizam para se identificar em determinadas redes sociais, como chats (ambientes de conversa; bate-papo) e outros sites de redes sociais. Servem para o ocultar o nome verdadeiro

A comunicação pode se estabelecer entre pessoas que não precisam compartilhar o mesmo espaço físico ou mesmo estarem conectadas em tempo real, ou seja, um ator *A* pode estabelecer comunicação enquanto está online com um ator *B*, mesmo que este não esteja online (conectado). Essa flexibilidade nas relações, além da ampliação dos horizontes que ligam os diversos atores, atraem cada vez mais pessoas para essa nova forma de contato, especialmente entre os jovens, como exemplifica sua utilização no ambiente escolar.

CAPITULO 2 - JUVENTUDE, NTIC E CULTURA ESCOLAR: ARTICULAÇÃO E TENSÕES DE UMA TRÍADE

Analisar os impactos causados pelas NTIC, no ambiente escolar, exige uma análise da juventude, categoria construída socialmente e que em certa medida intimamente relacionada a esse desenvolvimento tecnológico.

É por meio dos alunos que essas tecnologias são inseridas, causando assim tensões e conflitos, pois a escola ainda se mostrará resistente a esse novo contexto. Buscando um melhor entendimento desses três elementos, analisaremos primeiramente o conceito de juventude, assim como suas transformações. Em seguida, a relação entre NTIC e juventude e, por final, a inserção na NTIC no espaço escolar, assim como os conflitos resultantes desse processo.

2.1. Juventude e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC): tensões no ambiente escolar

O desenvolvimento das tecnologias voltadas para a comunicação e informação é um dos elementos da organização das sociedades contemporâneas, como exposto no capítulo anterior. Porém, a partir da década de 1990, com os computadores conectados à Internet e toda a sequência de tecnologias voltadas para tornar mais dinâmica essas formas de comunicação, a sociedade passa a absorver de forma rápida o modelo pautado pelas novas tecnologias.

Segundo André Lemos (2010), a explicação desse fenômeno está pautada numa série de fatores, os quais envolvem questões de âmbito político, econômico e social relacionados à derrocada dos países de economia planificada; à hegemonia do sistema de produção capitalista e à globalização da economia. Esses fatores possibilitaram uma expansão das empresas transnacionais, levando para todos os países os produtos e a dinâmica de consumo dos países ricos do Ocidente.

Desse modo, a expansão das novas tecnologias estará relacionada à conjunção de aspectos econômico, social e cultural, dos quais fazem parte novos comportamentos de consumo, mercadorias tecnológicas e cultura capitalista,

elementos que se fundem e expandem num processo híbrido e global, caracterizando a chamada fase pós-industrial[27], esta determinada por uma radicalização do desenvolvimento da própria lógica capitalista (Idem, 2010).

No entanto, a volatilidade dessas tecnologias, sua permanente substituição por novos produtos, o desenvolvimento constante de novos aparelhos e equipamentos, a complexidade exigida àqueles que desse mundo querem participar, está interligada intimamente ao que podemos chamar de "espírito juvenil[28]". Ao mesmo tempo, o universo do ciberespaço é frequentado principalmente por jovens e pautado por todo um modo de ações que tem nesses indivíduos o principal público.

Diante desse cenário, a presente pesquisa está focada nos modos de apropriação dessas novas tecnologias no ambiente escolar – tanto no espaço físico da escola quanto no ambiente virtual de grupos de *Facebook* organizados por alunos. Busca-se, por um lado, investigar se e de que modo os mesmos alteraram o ambiente escolar, uma vez que as NTIC passam a fazer parte do cotidiano escolar, não por meio de políticas públicas voltadas à educação ou mesmo pela atividade dos docentes em sala de aula, mas pelos jovens que a utilizam em seus celulares, *smartphones*, *tablets* e toda a sorte de aparelhos que o mercado oferece e que, dentro do universo jovem, são cada vez mais cultuados como objetos de consumo. Por outro, investigar como o ambiente virtual "escolar"- grupos do *Facebook*, organizados por alunos –, é acessado; quais são seus usos, expressos pelos assuntos e conversas que mobilizam as participações.

No primeiro caso, o uso desses aparelhos pelos jovens, em sala de aula, faz instalar uma série de conflitos relacionados à não aceitação pelo professor dos mesmos, quer seja pelo fato do uso do aparelho pelo aluno poder interferir e desafiar a autoridade dos professores, quer seja pelo fato de que a utilização desses aparelhos em sala de aula, algo relativamente novo, não se adequar ao universo

[27] A fase pós-industrial, segundo André Lemos, corresponderia à terceira fase do capital (posterior à fase comercial e industrial). A terceira fase corresponderia ao desenvolvimento da "microeletrônica e da energia nuclear", da substituição da produção pelo setor de serviços e produtos ligados às novas tecnologias (Lemos, 2010).

[28] O conceito de "espírito juvenil" se contrapõe à delimitação temporal, que condiciona a juventude a uma fase intermediária entre o mundo infantil e a vida adulta. Ser jovem passa, nessa conceituação, a ser uma postura diante da vida, independente da faixa etária (Oliveira, 2006).

escolar tradicional, como um todo. As NTIC transformam-se num “corpo estranho”[29], que precisa ser eliminado, combatido, com objetivos de restabelecer a ordem e o bom funcionamento da escola[30].

Durante o trabalho de observação empreendido em campo, foi possível verificar alguns momentos onde o uso do celular em sala de aula apresentou-se como um problema recorrente. Nas reuniões de planejamento e nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), as professoras (es) buscavam manifestar essa insatisfação. Abaixo, é possível verificar um desses momentos[31]. A discussão girava em torno das regras para uso de bonés e celulares.

Essa reunião contou com cerca de 50 professoras (es) e alunos representantes de sala (novidade desse ano). Eram uma turma diversificada de docentes, de várias áreas, principalmente professoras (es) do período da tarde. As professoras (es) concentraram suas reclamações na questão da necessidade de obediência às regras, entre elas, a proibição do uso de boné e de celular. Muitos manifestaram a necessidade dessas regras serem cumpridas, exigindo maior rigidez da direção em punir os alunos desobedientes; e, das professoras (es), uma vez que “todos deveriam falar a mesma língua”. Três ou quatro professoras (es) dominavam a reunião, colocando seus pontos de vista. A maioria acompanhava apenas ouvindo. Havia grupos de discordância, do qual eu fazia parte, o que gerou um mal estar no grupo favorável às regras. Um dos argumentos para a proibição do uso de boné era de que essa “lei sempre existiu”. Em relação aos celulares, as queixas foram mais contundentes: professoras (es) pontuando o quanto atrapalhava a aula; a necessidade de não se permitir em nenhuma aula, nem troca de mensagens; o fato, considerado ruim, dos alunos quererem tirar foto da matéria da lousa para posteriormente copiarem-na (passarem) no caderno.

(Relatório de observação – 05 de 05/03/14)

---

[29] Essa analogia ao “corpo estranho” será melhor desenvolvida no subcapítulo 2.3.2, por meio da análise de Bill Green e Chris Bigum (2009) no texto *Alienígenas em sala de aula*, onde os autores discorrerão sobre a presença do professor em sala de aula como sendo um alienígena, um corpo estranho, que não consegue mais desenvolver uma relação com os alunos, estes vistos também como alienígenas pelo professor.

[30] A Lei de 12.730, de 11 de Outubro de 2007, do Estado de São Paulo, estabelece a proibição de aparelhos celulares nos estabelecimentos de ensino durante o horário de aula.

Por meio desse relato de observação fica evidente a existência de uma tensão, em sala de aula, em torno da relação professor, aluno e NTIC, ao menos, quando da utilização da mesma pelo aluno. A questão do controle, pelo professor, é aí central. A compreensão dessa trama no universo escolar e os usos das NTIC nos grupos do *Facebook*, orientados pela apropriação dos jovens das novas tecnologias coloca em cena dois termos e suas associações, que serão a seguir abordados: juventude e escola.

2.2. Para pensar a juventude: transição, diversidade e relação

A juventude[32], muitas vezes referindo-se à adolescência, é comumente entendida como uma "fase" na vida do indivíduo onde as mudanças físicas, psicológicas e sociais surgem como características marcantes. No referente ao conceito, a juventude assume uma compreensão variável, que depende de aspectos relativos ao tempo e espaço onde é definida. Como desenvolve Bourdieu (1983), suas características mudam de sociedade para sociedade, por vezes, pode ocorrer uma variação dentro da própria sociedade, sendo as divisões estabelecidas entre as classes sociais.

No sentido do surgimento da ideia de juventude, autores como Ariès [1976] (2006) e Abramo (1996), identificam o período da Revolução Industrial como o momento em que o termo se fixa, fazendo com que os indivíduos considerados pertencentes a esse grupo receba uma atenção especial no que se refere à sua formação e as instituições escolares nesse processo, são tomadas como responsáveis por essa formação do jovem, primeiramente, das classes mais altas.

Abramo (1996) destaca a juventude como fase intermediária entre o universo infantil e o mundo adulto, podendo ser entendida como um momento de espera; de moratória. Nas sociedades ditas primitivas, essas rupturas ocorrem de forma

[32] Neste estudo será utilizado o termo juventude como forma de delimitação para a discussão proposta. Dentro dos estudos sobre juventude é necessário ressaltar que termos como *adolescência*, *juventude* e *vida adulta* são construções sociais, portanto, com significados variáveis a partir de contextos determinados e, mesmo, de diferentes perspectivas e interesses, segundo quem os define. Como discute Pierre Bourdieu (1983), as classificações por idade impõem limites e produzem uma ordem no interior dessas relações, estabelecendo-se assim o poder, bem como a sua divisão. Acima de tudo, a juventude ultrapassa as determinações biológicas, prolongando-se e sendo definida em decorrência do contexto sócio cultural onde o termo é definido (Oliveira, 2011).

institucionalizada, através dos rituais de passagem. Nessas sociedades, a posição dos membros é definida de maneira mais clara e objetiva, o que proporciona uma facilidade relativa, além da criação de uma integração entre os seus membros. Nas sociedades ditas modernas, esse processo ocorre de maneira complexa; a segmentação da sociedade define a atuação dos indivíduos e suas identidades; a descontinuidade dentro do processo de passagem para o mundo adulto cria uma instabilidade em torno do posicionamento do jovem e de seu papel social.

Para entendermos a condição juvenil[33], avalia a autora, a análise de algumas características é importante. A situação de *transitoriedade* e *ambiguidade* marcará essa *fase*, a primeira, como uma passagem da infância para a vida social adulta, da escola para o trabalho, do mundo do lazer para o trabalho, de uma despreocupação em relação aos problemas para a aquisição de responsabilidades. Importante ressaltar que essas condições de transição são hoje repensadas, dada a precariedade e incerteza das inserções (Oliveira, 2006).

De todo modo, no referente à preparação para uma nova vida, o jovem, avalia Abramo (1996), vive uma ambiguidade em relação, à preparação e transição para o mundo adulto, pois ao mesmo tempo em que ocorre uma preparação para assumir novos papéis, não há uma definição exata de quando essas rupturas ocorrem.

Para a autora, todo esse processo sugere uma *negatividade* em relação às questões psicológicas, pois o jovem passa a questionar a todo o momento os caminhos que lhe são impostos em decorrência de uma identidade ainda não definida. Diante disso ocorre a busca por seus pares que possibilitarão a troca de experiências; a busca por respostas e a criação de símbolos que possibilitarão um sentido à própria existência.

Outro aspecto importante nos estudos sobre juventude é apontado por Sposito (1994; 2010), que sugere que as análises sobre juventude devem levar em conta o caráter relacional, que envolve essa fase intermediária de distanciamento do universo infantil e aproximação do mundo adulto. Nesse sentido, é importante que as Ciências Sociais, na concepção da pesquisadora, considerem questões como:

[33] Dyrell trabalhará o conceito de *condição juvenil* a partir de duas dimensões, podendo ser um modo como a sociedade constitui e atribui significados a esse ciclo da vida e/ou o modo como é vivida pelos sujeitos, levando em conta os diversos recortes necessários para um melhor entendimento dessa condição (Dayrell, 2007)

família, escola, amizades, trabalho, vida no bairro, lazer, entre outros campos que busque situar os jovens em seus mais diversos modos de vida.

Estudos sociológicos sobre juventude (Abramo, 1996; Pais, 2001 e 2006; Oliveira, 2006, Debert, 2010) também fazem referência à importância da questão relacional, bem como da pluralização do termo, dadas as diferentes experiências e referências advindas dos diferentes pertencimentos sociais: de classe, gênero, etnia, religião, entre outros.

Em artigo apresentado pela Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da Universidade de São Paulo (USP), Pereira (2007) faz um levantamento dos trabalhos realizados em Ciências Sociais, tendo como foco central as discussões sobre a juventude. O antropólogo mostra as múltiplas discussões que o tema possibilita, sobretudo, as definições para o conceito de juventude, tribos urbanas, subculturas, as questões de classe, gênero, geracional, as relações com o espaço urbano e os espaços de lazer. É interessante que a bibliografia pesquisada não aborda o ambiente escolar, dando importância a outros ambientes relacionados à juventude, como a rua, espaços de lazer e o bairro. O pesquisador afirma que o conceito de juventude não se estabelece como oposição ao universo adulto, mas na ligação com outros elementos como a cidade, os locais de lazer, o bairro, as questões de gênero, classe e violência, sem fazer menção, ao longo do artigo, ao espaço escolar.

Segundo Gilberto Velho (2006), desnaturalizar as concepções em torno do conceito de juventude é premissa para se escapar de simplificações e esquematismos, que muitas vezes não permitem enxergar a complexidade e heterogeneidade dos grupos. “Ser jovem” não é apenas um *status* de oposição ou relação ao universo infantil e o universo adulto, pois tudo isso depende de variáveis socioculturais. É certo, porém, afirmar, que a juventude é um campo que envolve uma diversidade, fruto da própria condição do jovem em transitar em diversos grupos e a partir deles, formar suas identidades, de maneira dinâmica, sincrética e heterogênea.

2.2.1. O ser jovem como um valor contemporâneo

O desenvolvimento de uma cultura juvenil, tal como a conhecemos, com maior espaço para o jovem na sociedade, tem seu marco a partir da década de 50, sobretudo nos Estados Unidos pós-guerra, onde um campo propício gerou condições para a configuração de uma nova condição juvenil (Abramo, 1996; Debert, 2010).

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o desenvolvimento industrial, que possibilitou a diversificação na produção; o pleno emprego e benefícios concedidos às políticas de Estado (*Welfare State*); conjuntamente com a redução das jornadas de trabalho; aumento do tempo livre e do consumo dos bens de entretenimento e de cultura de massa; os jovens passaram a ter maior expressão na sociedade, com maior atenção da indústria cultural, gerando todo um nicho de mercado, como músicas, filmes, roupas, a criação de locais específicos para o entretenimento, voltados para esse público que estava em destaque. Entre outros fatores atrelados à focalização na juventude, são fundamentais a extensão da escolaridade, a oferta de emprego aos jovens recém-saídos do colegial e, consequentemente, o poder de consumo desse grupo (Idem, 1996).

Para Enne (2010), a juventude consolida-se a partir do século XX com a confluência entre consumo e mídia. Com a construção individualizante dos estilos de vida, os sujeitos com maior autonomia para a composição da sua pessoa pública, amplia o “campo de possíveis para a reivindicação de si” (Enne, 2010, pp. 16-17).

Todavia, a valorização da juventude antecede os anos 50, começando na virada dos séculos XIX para o XX, onde essa categoria se constituirá como o *ethos* da modernidade, ou seja, “ser moderno é ser jovem”, ideia que se desvincula de uma relação direta com faixas etárias, essas, como já assinaladas, passíveis de diferentes delimitações, segundo os campos sociais em que o termo está sendo pensado. Sendo assim, a ideia de juventude acaba por preceder o próprio sujeito concreto que a definiria. Diferente de uma associação com *fase* da vida e com um indivíduo em específico, no sentido de um recorte etário, a juventude estará ligada ao “espírito do tempo” da modernidade, que apresentará uma demanda crescente por renovação, mudança, movimento e rupturas; em oposição à tradição e aos valores pré-modernos (Idem, pp. 19).

A combinação desses elementos (modernidade e juventude) envolve todo o processo de desenvolvimento de uma sociedade industrial voltada para o consumo de bens e signos próprios da modernidade. A mídia massiva terá papel fundamental na propagação de uma cultura industrial de consumo, espetacularizada [34] e preponderantemente imagética.

Hoje, assistimos uma expansão do conceito de juventude para além das limitações etárias. A juventude passa a ser um valor que pode ser pensada para todas as idades, dentre outros fatores, pela adoção de símbolos, formas de consumo e bens associados ao ideal do "ser jovem". Essa *re*-significação do que é ser jovem é decorrente de uma nova sociedade, baseada no hiperconsumo, nos valores fluídos e dinâmicos de sociabilidades, pautados também pelas NTIC que propiciará a um novo campo de atuação dos indivíduos por meio do ciberespaço.

Ariès [1978] (2006) destaca a inexistência, nas sociedades pré-modernas, de uma separação da criança do universo adulto, tal como uma noção e sentimento de infância e juventude como a conhecemos. Debert (2010) assinalará que as distinções etárias seguem o próprio curso de formação das sociedades ocidentais e suas necessidades organizacionais. A cronologização da vida e o surgimento da infância, bem como a noção de juventude, encontra seu amparo na modernidade, por uma necessidade criada a partir da lógica de uma sociedade industrial, atendendo, então, às necessidades da produção capitalista, onde o Estado passa a intervir e exercer maior controle na vida dos indivíduos, criando categorias distintas através de um processo de institucionalização das *fases* da vida. Já na pós-modernidade, ressalta Debert, há todo um movimento, que envolve diferentes aspectos e que responde por uma descronologização das *fases* da vida [35]. A desconstrução desses valores opera em uma série de fatores, dentre os quais, a

[34] A espetacularização seria uma espécie de encenação do espaço público, na tentativa de provocar reações e de problematizar questões em torno da realidade vivida pelos jovens. No caso analisado por Abramo (1996), sobre jovens *darks* e *punks* no centro de São Paulo, isso se constitui como elemento central desses dois movimentos juvenis. José Machado Pais irá utilizar o termo de culturas *performativas*, que manifesta a necessidade que os jovens têm a partir de sua própria performance, de construir seus estilos e trilhar seus caminhos na busca de si, através do excesso de representações, que teria como significação o questionamento dos limites a ele impostos (Pais, 2006).

[35] Pais (2001) discute esse aspecto, denominando essa geração jovem, que vive esse contexto de idas e vindas (de emprego, saída e retorno da casa dos pais, término e volta aos estudos, dentre outros aspectos que caracterizam a instabilidade e insegurança contemporâneas) de geração yô-yo.

transformação dos mercados no interior de uma sociedade pós-industrial, de hiperconsumo e alto desenvolvimento das tecnologias de comunicação.

Nesse contexto tecnológico, de fragmentação e instabilidade das experiências (Pais, 2001), os valores que vão expressar a juventude são marcas fundamentais da sociedade pós-moderna que valorizará a velocidade das informações; a fluidez das relações e instituições; a efemeridade de sensações e sentimentos (Le Breton, 2003); uma maior ênfase no sujeito e na atração constante pelo novo; o cultivo da juventude como um valor, um ideal de vida, por diversos setores da sociedade.

Como destaca Enne (2010, p. 27):

> ...os valores associada ao estilo de vida jovem – catapultados na modernidade do século XIX como espírito do tempo – passam a ser consumidos como meta e desejo por diversos atores sociais, incluindo adultos e idosos, para quem o discurso midiático tende a incentivar e a cobrar a eterna juventude, no que é auxiliado por um arsenal da cultura do consumo voltada para esta questão, incluindo o setor de vestuário, prática esportiva, cuidados com a saúde, técnicas de embelezamento e intervenção no corpo, celebração do hedonismo etc.

Nesse processo, o Estado moderno perde seu espaço como instituição "orientadora do curso da vida", no sentido de uma visão tradicional, da vida cronológica, organizada em função das necessidades e funcionamento da sociedade industrial, que relacionava a infância à educação; a vida adulta ao mundo do trabalho; e, a velhice, à aposentadoria. Essa institucionalização da vida, onde "questões que diziam respeito à esfera privada e familiar", transforma-se em questões de ordem pública, cedendo espaço à "desinstitucionalização" do corpo social, exigindo uma revisão dessa nova organização do sujeito (Debert, 2010, pp. 59-62).

Como elemento de análise, podemos inferir que instituições que surgem na modernidade, a exemplo da escola, caso se mantenham em estruturas tradicionais de funcionamento (com destaque para as formas de controle, burocratização, lógica produtiva racional, que não mais atende aos propósitos da sociedade pós-moderna) e percepção dos jovens, estariam fadadas a um descompasso em relação a uma juventude que dialoga com uma nova sociedade de valores distintos, das quais fazem parte e ajudam a construir.

2.3. As NTIC, os ciberespaços e os jovens: relações em rede

A sociedade informacional, pautada pelo avanço vertiginoso das Novas Tecnologias de Informação e da Comunicação (NTIC), com todo o aparato de desenvolvimento tecnológico, tem na juventude (como categoria construída de forma ampla) seu principal foco. A marca do mundo pós-moderno é a de uma sociedade fluída, conectada, cujo tempo-espaço se altera impactando as relações cotidianas. Os símbolos outrora cultuados na modernidade, como ideias tradicionais ligados a cada uma das *fases* da vida, passam por processos de transformação, rupturas e, em alguns casos, tendem a desaparecer. A escola, a família, o trabalho, a religião e as demais instituições "sólidas" da sociedade moderna sofrem os impactos de uma era que carrega outros símbolos e valores (Debert, 2010).

No centro desse cenário está a juventude "como sujeito *par excellence*" de todo esse contexto pós-moderno e de imersão tecnológica (Green e Bigum, 2009). Segundo Pais (2001) os jovens alimentam as ilusões em relação ao futuro, criando uma ambiguidade perigosa entre realidade e ilusão, na busca por este último como "estratégia de fuga à realidade" que o cerca, completa o autor:

> Não é por acaso que os grandes ciosos e ociosos do virtual são aqueles que mais necessidade sentem de fugir à realidade. É o que acontece com os jovens, os mais propensos a viajarem no ciberespaço e, de certa maneira, a viverem nele (Pais, 2001, pp. 77)

A Internet oferece as trilhas pelas quais os jovens querem aventurar-se, na intensão de explorar novos mundos, possibilidades e contatos e estabelecimentos de "redes simbólicas de acordos", que possibilitará a ele uma vida "agitada", mesmo que não seja necessário sair de casa (o que muitas vezes é realidade para os jovens que possuem independência financeira ou que sentem a presença constante e controle dos pais). Segundo Mamede-Neves (2006), por meio da internet os jovens se sentem acolhidos, pondo fim ao marasmo e à solidão de suas vidas. O mundo oferecido pelas redes sociais, através da Internet, nos mais diversos aparelhos eletrônicos, abre um novo campo de possíveis, mesmo que a partir da ilusão da acolhida e dos afetos expressa por meio de *links*, fotos, desenhos, textos e vídeos.

Le Betron (2003), analisando as características do espaço cibernético, as relações, linguagens e sentidos que daí surge, permite-nos entender as caraterísticas que o torna tão atraente:

> Desdobrando a vida comum, o espaço cibernético é um modo de existência completo, portador de linguagens, de culturas, de utopias. Desenvolve simultaneamente um mundo real e imaginário de sentidos e de valores que só existem por meio do cruzamento de milhões de computadores e do emaranhamento de diálogos, de imagens, de interrogações de dados, de discussões em chats; mundo virtual do entre todos, provisório e permanente, real e ficcional, imenso espaço imaterial comunicação, de encontros, de informações, de divulgação de conhecimento, de comércio etc., que coloca indivíduos afastados no tempo e no espaço e que às vezes ignoram tudo deles mesmos (Le Breton, 2003, pp. 141-142)

Apesar da crítica que Le Betron fará, ao longo do capítulo, sobre o corpo supranumerário no espaço cibernético – destacando o distanciamento entre as pessoas que dividem o mesmo espaço, as ilusões e confusões das fronteiras entre o real e o virtual, assim como a desvalorização do corpo, este tornado mero acessório a ser descartado na busca por emoções e sentimentos que dispensa a presença física –, é importante, para esta pesquisa, também perceber os alcances, limites e, especialmente, a apropriação desse "modo de existência completo" pelo espaço cibernético, dado a um jovem de classe média baixa, por exemplo, carente de recursos materiais, residente em uma área com poucas alternativas de lazer. De que modo o jovem faz uso desse espaço virtual, levando em conta que é crescente o número de jovens, de diferentes classes sociais, que acessam a internet?

No Brasil, cerca de 80% dos jovens que possuem acesso à Internet possuem perfis em redes sociais, segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil[36], realizada em 2013, pelo Comitê de Gestor de Internet no Brasil. Eles acessam de suas próprias residências, sendo que a sala (68%) e o quarto (57%) são os cômodos onde eles navegam, sem sair de casa, por ambientes outros, muitos deles, distantes do próprio lugar de moradia. Os jogos virtuais permitem essa experiência virtual. Por meio desses jogos um grupo de jovens partilha experiências de um mesmo jogo, podendo estar cada um em um país diferente.

[36] A pesquisa TIC Kids Online Brasil, foi realizada entre setembro de 2013 e janeiro de 2014, com 2.261 usuários entre 09 e 17 anos em todo o território nacional.

No referente às NTIC, outro fenômeno que deve ser levado em consideração é o crescimento do uso dos aparelhos celulares com conexão de Internet (53%), possibilitando a mobilidade do sujeito para navegação em qualquer ambiente (CGI.br, 2014).

Para o sociólogo José Machado Pais (2006), é no mundo virtual que o jovem passa a se descobrir como protagonista e, diante de problemas como o desemprego estrutural, o envolvimento em “alucinações virtuais”, “aprendizagens virtuais”, “sociabilidades virtuais”, “ociosidades virtuais” e “drogas virtuais”, proporcionam o que ele intitulará como a “desrealização do real”.

A partir desse contexto de “desrealização do real”, esta pesquisa busca analisar a relação entre juventude, escola e as NTICs, buscando entender de que maneira os jovens estão fazendo uso dessas NTICs, tendo como foco o universo escolar.

2.4. Escola e cultura escolar

As bases da instituição escolar encontram-se na sociedade moderna, sendo construída ainda no século XV, no *Ancien Régime*, na Idade Média. Esse longo processo de transformação ocorreu por conta das necessidades e do contexto da sociedade europeia, que foi se transformando e, com isso, criando a necessidade de instituições para a instrução de crianças e jovens, categoria estas que se consolidam em função da escola, que passa a dividir os alunos por séries, idades e conteúdos programáticos específicos para cada grupo (Ariès [1978], 2006).

No referente à escola, é possível analisá-la como um “transmissor” de ideais dominantes universalistas, que permeiam a cultura maior na qual ela está inserida. Veiga-Neto (2003) recupera, a partir de uma análise histórica do pensamento moderno alemão, a gênese desse pensamento na obra de Immanuel Kant, *Sobre a pedagogia* (Kant, 1996)[37]. Para o filósofo alemão, a formação do indivíduo dependia da disciplina e instrução aplicada e ressalta ainda que “quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem” (Kant *apud* Veiga-Neto, 2003, p. 9). Segundo o pensamento kantiano, na educação,

[37] KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP. 1996

o homem deveria ser disciplinado para torna-se culto, prudente e conduzido moralmente. Durkheim (2013) também atribui importância essencial à educação, identificando a educação como instância socializadora das crianças, atribuindo assim, grande importância à educação para internalização de valores morais da sociedade no indivíduo. A educação, para Durkheim, tem o papel de formar o "ser social".

É importante ressaltar que no século XVIII, o pensamento alemão, fortalecido por nomes como Goethe, Schiller, Fichte, Kant, entre outros, criará um sentido próprio para a palavra cultura, derivado de *Kultur*. Etimologicamente, a palavra está associada aos costumes e hábitos comuns a um determinado povo, ligados pela formação de um Estado-nação. A ligação de um povo através de sua arte, literatura, pensamento filosófico e político, valores espirituais e tradicionais encaixam-se no conceito de *Kultur*. A Cultura assume, então, um caráter unificador e a educação será uma instituição cujo papel de uniformização cultural inicia um processo de *ideologia monoculturalista* (Veiga-Neto, 2003).

Porém, análises históricas sobre a educação têm ressaltado que a escola, apesar de fazer refletir muito os esquemas de reprodução social de uma determinada sociedade, possui caráter *sui generis* interno que lhe concede uma cultura própria, onde o corpo docente, os alunos, os gestores, funcionários e a comunidade que a cercam criam um sistema de inter-relações particulares.

Nessa mesma linha de compreensão, na qual o presente estudo se embasa, o conceito de *cultura escolar*, elaborado pelo historiador francês Dominique Julia (2001), fornece uma base para análise da escola a partir de novas perspectivas. Em síntese, o conceito de cultura escolar poderia ser exposto da seguinte maneira:

> (...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (Julia, 2001, pp. 10-11).

Afirma-se um caráter de transformação da escola ligada a determinados contextos históricos, a instituição escolar seria um espaço para “inculcação de comportamentos e de habitus” (Idem, 2001)[38].

Para Frago (2006), o conceito de “cultura escolar” amplia-se para uma análise micro das relações internas escolares. O pesquisador espanhol irá utilizar o termo “culturas escolares”, definindo-o como as práticas singulares de “cada escola, colégio, e universidade”, possibilitando, por meio desse termo, segundo o autor, um estudo muito mais detalhado de realidades distintas, mesmo quando a escola encontra-se sobre as mesmas normas e regras de um estado, município ou mesmo considerando escolas que estão situadas em um mesmo distrito. Do mesmo modo, os estudos de Frago (2006) permitem uma sensibilização às mudanças mínimas ocorridas no espaço escolar. Essas culturas específicas, encontradas nas escolas, ressalta o autor, estão em total relação com as políticas educacionais oficiais, que também se organizam a partir da cultura de gestores, supervisores, com visões distintas sobre a escola, o que responde, em parte, pelos conflitos que geram fracasso nas reformas educacionais (Idem, 2006).

A mesma reflexão nos possibilita o artigo de Boneti (2009), intitulado *Etnocentrismo, cultura e políticas educacionais*. Por meio desse estudo, o autor aponta que embora a cultura de um lugar possua uma diversidade, os conteúdos escolares são uniformes. Segundo o autor, a ideologia de grupos dominantes determina os parâmetros culturais dos setores pobres de uma sociedade. Isso se dá através de uma visão etnocêntrica, que coloca entre outras coisas, os valores de um determinado grupo como sendo um modelo a ser seguido. Nessa relação, onde a escola aparece no papel de instituição dominante, onde “a verdade está nela própria”, surge o conflito. Boneti conclui que o espaço escolar não contribui para a recepção das diferenças culturais e de condições sociais (Boneti, 2009).

[38] Como exemplo, pode-se citar a *Ratiostudiorumm*,- programa de estudos e lições, elaborado pelas companhias jesuíticas, a partir de 1599 e que durou até 1773. Por meio dessas companhias, muitas mudanças são promovidas elaboradas como forma de adequação em províncias distintas.

2.4.1. O jovem e a escola: desconstruindo os muros

Nas últimas cenas do filme francês *Entre os muros da escola*[39] (2008), uma jovem aluna confessa ao professor que não havia aprendido nada durante o ano letivo. O filme tem como enredo o drama vivido por um professor que leciona numa escola de periferia na França e é marcado por um retrato multicultural onde, na sala de aula, é possível perceber a presença de muitos imigrantes. Porém, o agravante maior ocorre devido à ausência de entendimento entre os protagonistas. Professores, alunos, familiares e direção parecem compartilhar o mesmo espaço, mas não se entendem. A partir disso, uma tensão é gerada, por conflitos constantes, principalmente em sala de aula, onde o professor precisa aplicar a matéria para uma turma heterogênea, com diferentes culturas e que em nenhum momento se mostra predisposta a aprender.

A produção francesa ganhou empatia entre professores brasileiros pelo fato de que, a realidade mostrada no filme não se distanciava muito do "drama" vivido nas escolas brasileiras. As diferenças culturais, a falta de interesse de alunos, professores irritados por não conseguirem desempenhar o seu papel e, principalmente, estratégias que se mostram inócuas diante de um cenário tenso e conflituoso, são alguns dos elementos desse "drama".

Dayrell (2007) propõe analisar as tensões entre a juventude e a escola a partir das "mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental" e que afeta diretamente as instituições, assim como os "processos de socialização das novas gerações". O estudo tem como recorte juventudes de periferias brasileiras.

Para Dayrell (2007), a escola perdeu o monopólio da socialização dos jovens, pois esse movimento (educação) vem ocorrendo em outros tempos e espaços. No Brasil, a partir do final da década de 1980, houve um avanço, no que diz respeito à inclusão de uma classe que antes não estava inserida no contexto escolar, proveniente das camadas mais pobres da sociedade. Nesse processo, a escola

---

[39] Título original: Entre les murs (longa-metragem). França/2008/128min. Direção: Laurent Cantet. Elenco: François Bégaudeau, Laura Baquela, Nassim Amrabt, Cherif Bounaïdja Rachedi, Juliette Demaille, Damien Gomes, Arthur Fogel, Dalla Doucoure. Informações extraídas no site Adoro Cinema, www.adorocinema.com. O filme foi inspirado no livro de François Bégaudeau, que relata sua experiência como professor em uma escola da França. Todo o elenco é composto por alunos da escola, vivendo seus próprios papéis, inclusive Bégaudeau. O filme ganhou a Palma de Ouro, no festival de cinema de Cannes.

passa a abarcar as diferenças em seu ambiente, porém, ela continua a reproduzir os problemas sociais que aflige a sociedade brasileira, como instituição, e, desse modo, continua a ser injusta.

A metáfora do muro, que aparece no filme de Laurent Cantet, surge na análise de Dayrell, porém, desta vez, para dizer que os muros da escola ruíram, uma vez que ela não consegue mais manter-se isolada das transformações externas, imputando aos alunos que deixem todo o mundo externo de lado, ao adentrar os muros da escola. Ao contrário disso, o aluno insere na escola, todas as transformações externas, além das demandas e necessidades próprias de sua geração. Assim, alerta Dayrell (2007, pp. 1125):

> A escola tem que se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizantes, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais.

Esse último ponto em que o autor cita a individualização crescente em um contexto de identidades plurais, revela um dos aspectos de conflito na relação entre a juventude e a escola. Pois, além da escola perder importância como instituição socializadora consagrada pela modernidade, assistimos ao que Dubet irá conceituar como a *"desistitucionalização do sujeito"*. Esse termo faz referência a um "esgotamento do seu projeto institucional", permitindo aos sujeitos uma participação decisiva em seu projeto de socialização (Dayrell *apud* Dubet, 2007, pp.1115).

Para Dubet (1997), a escola não tem sentido para o jovem ao tentar transformá-los em aluno, quando ele não tem vontade de se tornar esse "aluno teórico", representado por um aluno médio capaz de absorver quase tudo que é passado. O mundo da escola parece aleatório, especialmente no referente às avaliações e distribuição de diplomas (Pais, 2006). Por isso, afirmará Martín-Barbero (2014), o mundo que o jovem menos habita será o da escola.

É importante salientar que a condição juvenil está atrelada a todo um contexto de mudanças, onde a escola, assim como as demais instituições modernas, sofrem

as consequências dessas mudanças[40]. Para Tiramonti (2005), mudanças no contexto social sugerem mudanças na organização social. Essas mudanças são decorrentes das revoluções da comunicação, pautadas pelas NTIC, onde os meios de comunicação serão decisivos para definição das experiências culturais dos jovens de hoje.

No campo da educação e do conhecimento há um rompimento de uma lógica linear de construção do conhecimento, esta caracterizada pela leitura de livros e a escrita fonética. Segundo Tiramonti (2005, pp. 900):

> Hoje, no entanto, há uma heterogeneidade de textos através dos quais é possível acessar esse conhecimento. A escola foi constituída dentro do universo que Marshall McLuhan batizou de Galáxia de Gutenberg, quer dizer, um mundo dominado pela lógica do livro cuja base é a estrutura de linearidade e da ordem sequencial (tradução nossa)[41]

A escola, dentro do contexto apresentado, tem dificuldades de reconhecer esses novos códigos culturais e de promover a interação "inteligente" entre a cultura letrada e as novas tecnologias de comunicação (Green e Bigum, 2009).

Nesse cenário, há também uma pressão, por parte da economia de mercado, para que a escola absorva as NTIC como tecnologias educacionais, sob a premissa de que os alunos devem estar aptos a ocuparem um espaço no mercado de trabalho. Nesse sentido, seria função da escola prepara-los (Abreu, 2006) para esse mercado. Porém, as críticas que se instalam sobre essa pressão de instituir as novas tecnologias na dinâmica e no currículo escolar, são direcionadas à primazia dos interesses econômicos e empresariais em detrimento do compromisso com uma educação democratizante, voltada para a formação do sujeito ético e moral (Libâneo, 2009).

Bill Green e Chris Bigum (2009) radicalizam a questão da distância da escola dos jovens, num contexto de NTIC. Num cenário extremo, de naturalização das

---

[40] "Agora, as fundações tremem..." afirmam Green e Bigum (2009, pp. 213) sobre o impacto das transformações da sociedade pós-moderna nas instituições sedimentadas na modernidade.

[41] Hoy sin embargo hay uma heterogeneidade de textos a través de los cuales es posible aceder al conocimiento. La escuela fue constituída dentro del universo que Marshal MacLuhan bautizó como la Galaxia Guttemberg, es decir, um mundo dominado por la lógica del libro cuya base es la estrutura de la linealidad y el orden secuencial (TIRAMONTI, 2005, pp. 900)

novas tecnologias e transformação do corpo humano, gerando uma espécie de *cyborg*, Green e Bigum (2009, pp. 234), afirmam que:

> ... à medida que a casa, o carro e os próprios indivíduos são cada vez mais tratados como consumidores de produtos high tech, as escolas tenderão a participar cada vez menos da ecologia digital externa, tornando-se, afinal, realmente extintas.

No final do artigo, esse cenário apocalíptico, prevendo um possível fim das escolas é amenizado, concluindo que as escolas e as professoras (es) precisam de um exercício de humildade que possibilite reimaginar e reconstruir a escola de uma forma diferente, congregando essas diferenças geracionais com o objetivo de construir trocas possíveis (Idem, 2009).

2.4.2. Comunicação, cultura juvenil e cultura escolar: distâncias e (in)adequações frente às NTIC

Os conflitos e crises vividos no interior de uma cultura escolar que tem como alunos uma juventude de “nativos digitais”, onde as novas tecnologias estão por eles naturalizadas e incorporadas, podem consolidar-se como uma crise estrutural, uma vez que as instituições escolares não acompanham os processos de transformação da sociedade, dos quais fazem parte as NTIC.

A própria organização da escola, com seus esquemas de salas de aulas, divisão por séries, disciplinas que não dialogam entre si e, principalmente, com as necessidades dos alunos, em tempos virtuais, pode se distanciar de seus alunos, de suas linguagens e experiências por não se adaptar ao novo contexto das NTIC.

McLuhan (1964) aponta esse aspecto ao criticar a divisão tradicional do currículo em matérias que, segundo ele, estão hoje superadas. Para o autor, a automação da sociedade e o desenvolvimento tecnológico não apenas altera a dinâmica da sociedade, como os próprios esquemas de pensamento, uma vez que estes reagem ao mundo a sua volta.

A divisão das disciplinas e, especialmente, a não relação entre as mesmas, em um mundo pautado pela dinâmica da Internet, da possibilidade de conexão entre diferentes assuntos, do hipertexto, do conhecimento ágil e intercambiável, mostra-se

muitas vezes ineficaz e sem sentido aos jovens que frequentam a escola e, também, esse universo virtual. Segundo Barbero (2014), o *modelo de comunicação escolar* encontra-se ultrapassado tanto espacial como temporalmente, por processos determinados pela *era informacional*. Para o autor, o sistema educativo torna-se incapaz de conectar-se às novas exigências dos jovens, que são obrigados a "deixar de fora" o *corpo de sensibilidades* [42] que os identifica, pois estes corpos "desestabilizam a autoridade dos professores" (Martín-Barbero, 2014, pp. 121-131).

Costa (2006) afirma que a Internet introduziu mudanças na nossa forma de pensar, produzindo um "novo tipo de pensamento", ágil, por conta do número excessivo de informações que o jovem busca acessar. Há uma noção do tempo pensado como escasso para tal tarefa, além da própria dinâmica do hipertexto, integrado, devido ao próprio caráter da Internet que forma uma rede de ligação entre computadores do mundo todo, conectando pessoas, ao mesmo tempo, relativizado, por conta das múltiplas experiências promovidas pela Internet, seja no campo das variadas informações apresentada, seja pelas trocas de experiências dadas por meio das relações virtuais.

Em pesquisa realizada com professores de uma escola particular do Rio de Janeiro, Abreu (2006) demonstrou que os professores têm ciência das transformações irreversíveis que as novas tecnologias provocam em sala de aula, porém, há uma série de dificuldades para que esses profissionais se adequem a essa realidade, seja pela própria estruturação da escola que não permite tais adequações, seja pelo despreparo de grande parte dos professore frente a esses recursos, comparado aos alunos, nativos digitais, que possuem um conhecimento maior acerca desse universo.

É importante destacar que, em nosso sistema educacional, a renovação do conhecimento e a inserção das NTIC na escola não ocorrem por meio de planejamento oficial, seja do Estado ou de planos pedagógicos oferecidos pelas

[42] Para Martín-Barbero a experiência dos adolescentes com as relações sociais passa por sensibilidades expressas a partir do corpo, por meio de rituais de vestimentas, tatuagens e modificações que seguem os modelos determinados pela publicidade e pelos meios de comunicação. Essas transformações ocorrem devido à fragilidade dos sujeitos, dada às circunstâncias que fazem desaparecer o mapa de referências que determinavam as identidades. Na busca por referências e por pertencimento, os jovens se expressam a partir de sensibilidades, carregadas de sentimentos, emoções e a própria complexidade do contexto sociocultural contemporâneo (Martín-Barbero, 2006).

escolas, mas sim, por meio dos alunos que levam essas tecnologias através de seus *smartphones* conectados à Internet.

Abreu (2006) sugere uma *inversão da hierarquia do saber*, situação que denota um conhecimento maior por parte do aluno, o que obrigaria os professores a reverem suas metodologias e atitudes em sala de aula. Na pesquisa apresentada, os professores sentem as pressões e cobranças decorrentes da presença das NTIC em sala de aula, nesse sentido, elas são vistas como vilãs[43].

É nesse sentido que esse trabalho se propõe a verificar se realmente as NTIC provocam uma *inversão na hierarquia do saber* e, em que medida pode-se perceber isso por meio da participação dos alunos nas redes socais da Internet. Outro ponto importante a ser verificado é se a utilização dos recursos oferecidos pelas redes sociais da Internet pode significar uma mudança na relação professor-aluno e a promoção de um ensino dialógico no sentido proposto por Paulo Freire.

2.5. Paulo Freire e a crítica à educação bancária

A pesquisa buscou mostrar, até o momento, as implicações que envolvem a escola e a juventude em um contexto de mudanças pautadas pelas NTIC. Essa relação mostra-se complexa e dinâmica, onde os conflitos decorrentes de uma nova configuração social surgem quando a escola, entendida como instituição construída historicamente, não consegue acompanhar os processos de mudanças de uma juventude, que também passa por mudanças e, ao mesmo tempo, ajuda a construí-las.

A inclusão de Paulo Freire nesta pesquisa ocorre pelo fato de que o educador brasileiro, apesar de ser grande referencial no mundo inteiro[44], parece ainda ser

---

[43] Apesar da oposição, muitos professores sofrem emocionalmente com essas transformações em sala de aula. A oposição diante da presença do uso das novas tecnologias, por meio dos smartphones, por exemplo, é acompanhada de tentativas de negociação, em virtude de uma aceitação dessa nova realidade. Ao que parece, faltam propostas que viabilizem o uso dessas tecnologias no contexto das aulas, uma vez que isso demandaria num aumento de tarefas para o professor. No relatório de observação nº 07, do dia 21/03/14, relato um pouco dessa experiência em uma reunião de Atividade Pedagógica Coletiva (ATPC).

[44] O educador brasileiro recebeu, entre várias homenagens: o título de *cidadão honorário* em mais de nove cidades do Brasil; foi homenageado nas cidades de Los Angeles (EUA) e Cochabamba (Bolívia); recebeu o título de *Doutor Honoris Causa* em cerca de 30 países; nome em uma cátedra em Highlander Center, no Tennesse (EUA); a Universidade de Glascow, na Escócia, criou uma bolsa de

pouco lido e, pior ainda, mal interpretado, sobretudo pelos envolvidos na educação[45]. Além disso, sua obra e pensamento refletem o contexto de inquietações que a sociedade brasileira estava vivendo até então, durante as décadas de 1960 e 1970, marcadas pela repressão e o autoritarismo do regime militar[46].

No interior da metáfora dos muros que separam a escola da realidade do mundo externo, o pensamento de Paulo Freire nos traz a ideia da educação como "uma janela para o mundo". Como desenvolve o autor, em meio aos "jogos políticos e ideológicos de grupos dominantes", o educador deve assumir um papel de intervenção, promovendo uma "pratica reflexiva da realidade" (Lima, 2014, pp. 65).

Como discute o autor, não é possível construir o conhecimento distante da consideração das relações que o sujeito tem com o mundo, para além do universo escolar. Para cumprir seu papel na educação, avalia o autor, a escola deve se manter em sintonia com o mundo externo, mostrando aos educandos o seu papel como sujeito ativo e transformador dessa realidade (Idem, 2014).

---

pós-graduação em seu nome; uma biblioteca popular em Campinas; centros de documentação e estudos de sua obra, além de institutos de pesquisa que recebem o seu nome, em diversas localidades do mundo. Informações pesquisadas no site: Projeto Memória, disponível http://migre.me/qGcJ9, acesso em: 20 de Junho de 2015.

[45] Nos protestos ocorridos durante o ano de 2015, em várias cidades do Brasil, contra a presidente Dilma Roussef, era comum ver faixas e cartazes com frases preconceituosas, em defesa da intervenção militar e de ódio às diferenças. Entre essas faixas, algumas faziam críticas a Paulo Freire com dizeres como: *"Basta de Paulo Freire, chega de doutrinação marxista"*, por exemplo. Disponível em: http://migre.me/qGddO, acessado em: 20 de Junho de 2015.

[46] A trajetória de Paulo Freire foi marcada por uma vida de trabalho acadêmico e intelectual em nome da educação. Pernambucano, nascido em Recife (1921); formou-se em Direito pela Escola de Direito do Recife (1946), porém, não seguiu carreira; no Colégio Oswaldo Cruz, onde cursou o ensino secundário, iniciou sua experiência como professor de Língua Portuguesa; em 1947, foi designado para a diretoria do setor de Educação e Cultura do SESI de Pernambuco; em 1954, assumiu a superintendência da instituição, permanecendo até 1954; na Escola de Serviço Social do Recife, lecionou Filosofia da Educação (1959); em 1960, recebe a nomeação para o cargo de professor de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife; no mesmo ano participa do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife; em 1962, assume a direção do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife; em 1963, é designado para a presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular e um ano depois, a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização onde seu método é utilizada na alfabetização de adultos (Beisiegel, 2010). De 1964 a 1969, se refugiou no Chile, onde trabalhou no Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária (Icira) e no Escritório Especial para a Educação de Adultos; lecionou na Universidade Católica de Santiago e atuou na consultoria do escritório regional da Unesco, em Santiago; em 1970, lecionou em Havard, nos Estados Unidos; em seguida, foi para Genebra, onde trabalhou como consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas; em 1980, retorna ao Brasil, onde leciona na PUC-SP e Unicamp; em 1989, assume a Secretaria de Educação do Munícipio de São Paulo; atua como professor visitante da USP (1991); até 1997, produz um vasto material, incluindo a produção de livros, artigos, ensaios, conferências e entrevistas (Idem, 2010).

Freire (1983, p. 66) faz uma crítica à tradição *narradora* e *dissertativa* da escola. Segundo essa tradição, os educadores são pensados como depositantes de conteúdos e os educandos, seus depositários. Como pondera o autor, “em lugar de comunicar, o educador faz ‘comunicados’”. Nessa relação, assim construída, os educandos apenas “recebem as mensagens, memorizam e repetem”.

Nessa educação, dita bancária, “não há criatividade, não há transformação, não há saber”, a ignorância encontra-se sempre no outro, negando-se assim “a educação e o conhecimento como processo de busca” (Idem, 1983, p.p. 67).

É nesse processo de busca que Paulo Freire entende que o papel do educador deve ser o de problematizar a realidade, buscando compreensões para o mundo, numa superação do conhecimento “no nível do *doxa*”, com vistas a um conhecimento “no nível do *logos*” (Ibdem, 1983, 80).

Para Lima (2014, pp. 71):

> Freire propõe uma educação problematizadora, balizada pelo respeito, pelo diálogo e pela construção do conhecimento por meio de temas geradores da realidade, explorando-se a criticidade, a criatividade dos alunos, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania propriamente dita.

Freire, assim, destacará o dialogo como forma de construção do conhecimento, de maneira criativa, crítica e a partir de temas que possam despertar o interesse do aluno, fazendo disso um meio para a construção do aprendizado.

Importante ressaltar que o educador pernambucano entendia que o espaço escolar é marcado por conflitos, porém, a exposição desses conflitos seria o caminho para se discutir e resolver os problemas a partir das inquietações dos sujeitos e o respeito às diversidades.

Tendo em vista o contexto de uma sociedade informacional, onde as comunicações feitas por meio dos *sites* de redes sociais são uma realidade cada vez mais presentes na vida dos alunos, importante indagar sobre a consideração dessas redes no universo escolar, no sentido da possibilidade de uma prática pedagógica problematizadora dessa realidade. Algumas questões surgem daí: seria esse um caminho para o enfrentamento do embate que a presença das novas tecnologias coloca na sala de aula? A construção desses diálogos poderia ajudar professoras

(es) (educandos, termo usado por Paulo Freire) a interagir melhor com os alunos, respondendo às inquietações dessa nova geração de nativos digitais? Quais são as inquietações desses alunos? Como os alunos têm mobilizado essas NTIC no universo escolar? A observação de grupos de redes sociais na internet, organizados por alunos, trazem elementos para essa compreensão.

2.5.1. O diálogo como uma *exigência existencial*: conexões com alunos e o mundo externo

Paulo Freire inicia o terceiro capítulo do livro *Pedagogia do oprimido* com a análise do diálogo, a partir de uma interpretação da *palavra* ligada à práxis, devendo esta possuir dois elementos fundamentais e inseparáveis: a *ação* e a *reflexão* (Freire, 1983, pp. 91).

A existência humana não se dá de forma muda e silenciosa. Existir, para Freire, é *pronunciar* o mundo; é modifica-lo. Esse mundo pronunciado volta-se ao sujeito, exigindo dele maneiras novas de pronunciá-lo (Idem, 1983, pp. 92).

Numa superação das relações de dominados e dominadores, que se reproduzem em sala de aula, na educação bancária, Paulo Freire (1983, p.93), opondo-se a essas relações, sugere que o diálogo, como encontro entre os sujeitos, pode superar a dicotomia dominado-dominador, no sentido de possibilitar a construção de um “mundo a ser transformado e humanizado”. O “diálogo é uma exigência existencial”, avalia que não deve ser reduzido ao mero ato de “depositar” ideias de um sujeito para o outro.

Essa exigência de diálogo está ligada à necessidade de uma escola que se comunique com os jovens que a frequentam. Ao mesmo tempo, essa comunicação é pensada na reciprocidade e na conexão com o mundo externo (Freire, 1996), para além da escola. É como uma espécie de jogo, onde os atores envolvidos se comportam como se estivessem numa equipe, prontos para enfrentar os desafios de maneira conjunta (Martín-Barbero, 2014). Nesse processo, todos os saberes, de alunos e professores, são aproveitados para a construção de um conhecimento que seja transformador da realidade e a serviço de todos os sujeitos envolvidos.

Investigar a possibilidade de existência dessas ações, a partir das relações que os jovens constroem, por meio das redes sociais da Internet, é a proposta do capítulo seguinte. Nele, analisaremos os modos de apropriação dessas redes por alunos que se relacionam em grupos fechados do *Facebook* e *WhatsApp*. Objetiva-se com isso investigar se esses meios proporcionam uma dialogicidade, ou seja, se é caminho para o diálogo aluno-professor; se há e como é a participação de professores nesses grupos e se essas redes expressam uma inversão da hierarquia do saber no sentido da relação professor-aluno, colocando em xeque o modelo de educação bancária ou mesmo, trazendo elementos para repensarmos o trabalho de professoras (es) também em sala de aula .

CAPÍTULO 3 - CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES METODOLÓGICAS

Dada a natureza interpretativa de grande parte dos objetos de estudo das pesquisas em Ciências Sociais, é comum a utilização pelas mesmas de metodologias qualitativas. A pesquisa qualitativa estaria no próprio cerne da pesquisa social, onde essa apreenderia de forma mais completa o dinamismo da vida social, sem perder a riqueza de significados provenientes das relações entre os indivíduos e seus pares, num dado contexto social.

Ao mesmo tempo, a depender dos objetivos buscados e da natureza do objeto de estudo, como no presente caso, que trata de um campo relativamente novo - as relações de alunos e professores nos *sites* de redes sociais na Internet - é possível pensar numa junção de métodos.

Como destaca Minayo (2013), ao discorrer sobre abordagem qualitativa e quantitativa:

> Os dois tipos de abordagem e os dados delas advindo, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa (Minayo, 2013, pp. 22)

No referente ao objeto de estudo aqui analisado, a possibilidade que se descortina no campo de estudos, envolvendo a Internet e o espaço social da vida cotidiana, abre novos desafios ao campo das pesquisas sociais, que devem ser superados com o objetivo de buscar uma melhor compreensão dessa realidade em constituição.

A partir das leituras empreendidas e das necessidades que surgiram ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, e com o objetivo de entender melhor o campo pesquisado, houve a necessidade de buscar um método que combinasse o trabalho de dados empíricos com uma abordagem qualitativa, ou seja, interpretativa, considerando a liberdade e imaginação necessária de se fazer isso e sem perder o rigor também necessário de pesquisa. Como formula Nisbet [1970], o campo de pesquisa não deve se limitar a métodos rígidos e fechados, que restrinjam o campo da experiência e da imaginação, aproximando-se de “generalizações superficiais da

reflexão prática do senso-comum". Essas padronizações do método devem ser vistas com suspeita, alerta Nisbet, que cita Durkheim, Weber e Simmel, nomes clássicos das Ciências Sociais, como exemplos de envolvimento no que ele denominará de "imaginação criativa", entendendo esta como um princípio idêntico a do artista, uma vez que cabe ao cientista social retratar a sociedade a partir de uma sensibilidade sobre a realidade que o cerca (Garcia, 2004).

A presente pesquisa apresentou, ao longo de seu processo, muitos desafios que precisaram ser compreendidos e superados por meio de escolhas, recortes, busca de alternativas e mudanças estratégicas. Ressalta-se que o objetivo central da pesquisa é verificar se a participação de alunos do ensino médio em grupos fechados do *Facebook* poderia indicar a existência de uma inversão da hierarquia de saberes entre professores e alunos, entendendo, como hipótese de trabalho, que essa inversão, uma vez existente, poderia estar propiciando o desenvolvimento de uma educação dialógica, no sentindo proposto por Paulo Freire (1983). Para tanto, buscou-se uma compreensão sobre os sentidos da presença das NTIC no cotidiano escolar, com destaque para a compreensão das diversas apropriações dessas tecnologias por alunos e professores e se e como isso estaria alterando as relações tradicionais de ensino/aprendizagem no ambiente escolar e fora dele, ou seja, virtualmente, pela participação dos alunos em grupos fechados do *Facebook*.

A ideia era compreender os usos das NTIC no espaço escolar, tanto por professores quanto por alunos, apreendendo sentidos, conflitos e negociações em torno desses usos para, então, buscar investigar, a partir da observação de grupos fechados do *Facebook*, e organizados por alunos do ensino médio, os sentidos e usos desse espaço virtual, criado por estudantes. Assim, se o primeiro – os usos das NTIC na escola – era organizado e monitorado por professores e dirigentes, o segundo – grupos do *Facebook* – tinham nos alunos seus organizadores e principais atores de participação, sinalizando aí uma inversão de posições na hierarquia de saberes, ao menos, no sentido da criação e utilização desse espaço.

Na busca por apreender esses aspectos, tanto no espaço da escola selecionada, como no espaço virtual de observação dos grupos do *Facebook*, as dificuldades apresentadas foram centrais para estabelecer uma metodologia

adequada de compreensão do objetivo proposto e da problemática levantada em torno dele.

Numa investigação, a compreensão de qualquer aspecto de um universo escolar, em especial, de escolas públicas, requer a atenção para a diversidade e a complexidade de sua própria dinâmica, dada pelas diversas relações, pelos conflitos, disputas, jogos de poder; pelas relações horizontais e verticais da escola e, no caso específico deste estudo, principalmente, pelas questões emocionais envolvidas nessas relações, tendo em vista o pesquisador também ser professor da escola selecionada[47].

Pensar nesse universo complexo, na qual as novas tecnologias se adicionam, levando a uma nova configuração dos comportamentos e das relações entre os alunos e professores, onde se verifica uma espécie de dualidade, em que há de um lado, relações face a face que ocorrem no espaço físico do ambiente escolar e, de outro, relações de interações que ocorrem por meio do espaço virtual promovido pelos *sites* de redes sociais da Internet, exigiu do pesquisador o desenvolvimento de uma nova postura, diferente daquela de professor em sala de aula, tendo em vista a necessidade de observar, analisar e procurar entender esse novo "cenário" em pelo menos dois sentidos, primeiro, pela mudança de posição, observando como pesquisador, e buscando então me distanciar da posição de professor, segundo e atrelado ao primeiro, pela procura de compreensão dos usos das NTIC, que já observava antes, como professor em sala de aula.

3.1. A escolha e a revisão do campo

A motivação principal para a escolha do local para o desenvolvimento da pesquisa surgiu de observações e questionamentos profissionais, ou seja, de observações feitas, como professor, sobre a carreira docente, numa escola considerada de referência da região. Assim, inicialmente, o local escolhido para a realização da pesquisa foi a escola da rede estadual de ensino Deputado Silva

[47] Importante ressaltar que foi por meio dessa condição de professor e das experiências em sala de aula que o interesse pelo tema e a construção do projeto de pesquisa tomaram forma, resultando na presente investigação.

Prado, localizada na zona leste de São Paulo, no bairro do Jardim Popular, subdistrito de Ermelino Matarazzo.

Inaugurada em 1954, essa escola foi durante muito tempo considerada uma escola referencial na região, pois, desde 2008 conseguiu ótimos resultados no IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação)[48]. Sua imagem sempre esteve atrelada à organização e rigidez das regras imposta aos alunos, como o uso obrigatório do uniforme; sistema de auto avaliação como parte constituinte da média bimestral; corpo docente composto, em sua maioria, por professores efetivos; e ausência de passeios fora do contexto pedagógico (por exemplo, passeios a parques de diversão)[49].

No geral, é uma escola de grande porte, que oferece o Ensino Fundamental II na parte da tarde e Ensino Médio na parte da manhã e noite, sendo que no período noturno ainda conta com turmas de Educação para Jovens e Adultos (EJA), no ensino médio. Não é considerada uma escola comunitária; os alunos não residem próximos à escola[50]. Em sua maioria, eles vêm de bairros vizinhos e frequentam a escola somente durante a semana, nos períodos de aula. Vários alunos utilizam uma ou até duas conduções para chegar até o local. No total, estudam na escola cerca

---

[48] O IDESP é o indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas em cada ciclo escolar e permite fixar metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação no Estado de São Paulo. Os alunos são avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No ano de 2010, a meta para o IDESP era de 1,81, no mesmo ano, o índice médio alcançado pela Diretoria de Ensino Leste 1, foi de 1,60. A escola Deputado Silva Prado alcançou índice de 2,57 na avaliação do 3º ano do ensino médio. É importante lembrar que o governo estadual rejeita a utilização desses índices para criação de um *ranking* entre as escolas, porém, elas funcionam como um indicador no nível de aprendizagem dos alunos em cada ciclo.

[49] Ao longo do trabalho, nos relatos de campo, ficará explicito que a escola no ano de 2014 passou por uma série de mudanças que, de certa forma, alteraram bastante esse *status* de uma escola de referência. A principal delas foi a saída de toda a equipe gestora (diretora e vice-diretoras) por conta da aposentadoria. Além disso, desde 2013, o quadro de docentes também passou por reformulação devido à aposentadoria de muitos professores, que estavam na escola há mais de uma década. Essas questões causaram impactos inclusive no trabalho de pesquisa, como poderá ser conferido nos Relatórios de Observação (ver Anexo B, Relato nº 04, de 24/02/2014)

[50] Em sua dissertação de mestrado, Santiago (2013) verificou que, do surgimento do bairro de Ermelino Matarazzo até o momento atual, houve um crescimento espantoso das escolas de rede privada, enquanto as escolas públicas haviam diminuído consideravelmente. Para se ter uma ideia, há um volume de quatro escolas públicas para cerca de vinte escolas particulares na região, o que até a década de 80 era o inverso. Localizada na zona leste, da cidade de São Paulo, o bairro considerado periferia, cresceu a partir da migração de nordestinos, porém, a partir da década de 80 passou por mudanças em sua configuração, a partir da mobilização de moradores e o envolvimento na transformação da região, o aumento do poder aquisitivo das famílias e, consequentemente, a melhoria na qualidade de vida dos mesmos (Dantas, 2013).

de dois mil alunos; ministram aula, cento e cinco professores, além da equipe gestora e funcionários da administração e do operacional.

Como recorte do campo de pesquisa, a proposta inicial era observar os grupos de *Facebook* criados por aluno do 3º ano do Ensino Médio, do período diurno. Como professor dessas turmas (cinco no total), acreditei nas facilidades envolvidas na inserção no campo, tendo em vista a relação de proximidade com os alunos e demais atores sociais envolvidos – funcionários e ouros professores, e a praticidade da presença constante no local, como pesquisador.

Porém, ao longo do processo de pesquisa, essas aparentes facilidades demonstraram-se ilusórias, escondendo uma complexidade relacionada à separação entre o papel de professor e de pesquisador, questão que abordarei adiante. Outro fator importante que me fez relativizar a "facilidade" de minha presença, desse modo, no local de pesquisa, surgiu pela necessidade de criar um afastamento do objeto de pesquisa, do modo de vê-lo, segundo referências anteriores como professor, o que acabou ocorrendo na limitação das salas pesquisadas e no adicionamento da observação de grupos criados no *Facebook*. Esse campo de pesquisa se ampliou uma vez que, para confrontar, no sentido de melhor compreender, as observações realizadas em sala, houve a necessidade de observação das relações dos alunos, entre si e com o professor, dada também por meio da participação dos mesmos em outra rede social, o *WhatsApp*[51], tendo em vista a hipótese da importância desse espaço no universo escolar.

Como observa Minayo (2013), essas mudanças de percurso fazem parte da pesquisa social, uma vez que o objeto de estudo envolve pessoas em interação e em constante movimento, sugerindo mudanças, a todo o momento. Segundo a autora:

> Para além das informações acumuladas, o processo de trabalho de campo nos leva, frequentemente, à reformulação de hipóteses ou, mesmo, do caminho da pesquisa. Enquanto construímos dados colhidos e os articulamos a nossos pressupostos exercitamos nossa capacidade de análise que nos acompanha em todas as fases (Minayo, 2013, pp. 75).

[51] Esse processo será detalhado no Capítulo 3.4 Estudos das redes sociais na Internet.

Esse processo de reflexão metodológica, da revisão dos caminhos e técnicas de pesquisa, foi uma constante no processo de investigação.

Nesse processo, foram decisivas as recomendações dadas pela banca de qualificação, onde, nas indicações, foi sugerida a busca por outros grupos virtuais para a investigação, possibilitando, dessa forma, o afastamento necessário das próprias referências como professor e a consequente ampliação do campo de observação, importantes para apreensão dos objetivos da pesquisa.

3.2. Professor x pesquisador: uma difícil conciliação

Ao escolher a escola como campo de estudo e a observação participante como metodologia, diversos fatores surgem como um complicador para a tarefa do pesquisador, principalmente se este tiver um envolvimento com o meio pesquisado, atuando como funcionário do local, no caso, docente. Trabalhar a separação entre o trabalho de professor e atividade de pesquisador, ao mesmo tempo, requer um treino e uma vigilância constante; uma autoavaliação ininterrupta da própria conduta em campo.

Minayo (2013) ressalta esse aspecto, ao abordar o objeto das Ciências Sociais, entendendo-o como *histórico*, ou seja, em permanente construção, onde os atores dotam de significado e se organizam de forma muito particular, em cada contexto. Por tratarmos com seres humanos, nas Ciências Sociais, a existência de uma “identidade entre o sujeito e objeto” é parte do contexto da pesquisa social, merecendo, por isso mesmo, constante atenção.

Em alguns trabalhos pesquisados, é possível perceber como o desenvolvimento de uma pesquisa, utilizando como método a observação participante, requer alguns importantes cuidados.

François Dubet (1997), sociólogo francês, narra a experiência de atuar como professor de História e Geografia, em um colégio na periferia de Bordeaux, França. O sociólogo que aceita o “desafio” proposto por duas professoras que participam de um curso de formação, na qual ele era um dos líderes, nos mostra um pouco das dificuldades enfrentadas. Dubet narra, logo de início de seu texto, a dificuldade de se

fazer uma “observação participativa”, chegando a afirmar: “Entretanto, não acredito que se possa fazer pesquisa se colocando no lugar dos atores”, para ele, completa, “os alunos não estão ‘naturalmente’ dispostos a fazer o papel de aluno...”. Há entre aluno e professor uma situação de *resistência* e não de *hostilidade*. As dificuldades se mostraram tanto que, após dois meses tentando conciliar a atividade docente com a de pesquisador, com poucos resultados, Dubet radicaliza sua postura em sala de aula, fazendo um “golpe de Estado”, adotando uma postura rígida, com regras claras e punição aos alunos que não obedecessem (Dubet, 1997, pp. 223-224).

Outro estudo que exemplifica essa dificuldade é do antropólogo Barbosa (2012), intitulado *Quando o antropólogo quer saber o que é ser professor, uma descrição tensa*. Um aspecto importante apresentado nesse artigo está no fato do pesquisador reconhecer a dificuldade da observação participativa, quando se está no papel de professor. Segundo Pereira Barbosa (2012, p.7), “as obrigações do trabalho docente são tantas e o cansaço, após uma jornada de aulas, tão intenso que se torna quase impossível se preocupar com uma anotação de campo de alguma observação mais efetiva sobre a dinâmica escolar”.

Em um dos meus relatos de observação, é possível perceber um pouco dessa dificuldade:

Durante uma semana não foi possível realizar as anotações necessárias em sala de aula; o próprio trabalho de pesquisa ficou comprometido em virtude de uma série de problemas que vem ocorrendo, destacando-se os seguintes aspectos: a) mudanças na escola, relacionadas à nova direção que assumiu a sua gestão. Como toda mudança, a nova diretora vem enfrentando críticas por parte dos alunos, professores e do corpo de funcionários; b) É finalização de bimestre. Até agora, o horário das aulas não foi fechado. Isso foi o maior complicador para efetuar um planejamento; c) Planejamento das aulas. Em virtude do horário, planejar as aulas vem se tornando tarefa difícil. O trabalho se acumula, tem semanas que entro nas salas, outras não, nunca sei pela manhã, em que sala vou entrar; d) Acúmulo de tarefas. Por ser final de bimestre, tenho que aliar fechamento de nota, o trabalho em sala e as observações e experimentos em relação à pesquisa; e) Desânimo. Devido às mudanças na escola, aos vários problemas que vem surgindo, um clima de desânimo abateu-se sob o corpo docente; meus principais projetos na escola estão parados, a saber: a banda Silva Prado, o Doxa Café e o projeto do Blog Silva Prado.

(Relatório de observação – 06 de 25/03/14)

De fato, no caso da presente pesquisa, o que inicialmente se mostrou como uma facilidade revelou, ao longo de todo o processo, inúmeras dificuldades. Wenetz (2011) aponta que a escolha de um lugar de pesquisa aonde se tenha a liberdade de entrar e de sair pode beneficiar e prejudicar, ao mesmo tempo, o pesquisador. Ao descrever o processo de inserção como pesquisadora numa escola pública no Rio Grande do Sul, com alunos da 2ª e 3ª série do ensino fundamental, a pesquisadora, mesmo não tendo que assumir outros papéis além de pesquisadora, nessa escola, relata dificuldades como, chamar a atenção pelo fato de ser estrangeira; perceber a desconfiança dos demais professores e estabelecer a criação de vínculos afetivos com os alunos.

No caso da presente pesquisa, a vinculação institucional e afetiva, como professor, mostrou-se sempre marcante, exigindo-me esforço de distanciamento e de revisão de caminhos, como pesquisador, para o exercício da observação participativa.

Como professor, trabalhei na escola no ano de 2009, lecionando para turma do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, além das turmas de Ensino de Jovens e Adolescentes (EJA). Em 2010, houve minha efetivação no cargo, por meio de concurso público. A partir disso, minha história profissional e pessoal sempre esteve ligada à escola. Como professor da disciplina de Sociologia nesta escola, busquei sempre realizar atividades diferenciadas em sala de aula, dentre as quais, dinâmicas envolvendo a participação dos alunos, visando uma melhor compreensão dos temas expostos; pesquisas de campo; exposições e semanas culturais; criação de tribunais para discussão de temas da atualidade[52], dentre outras. Priorizei atividades extracurriculares, por meio de projetos que, de certa forma, mobilizavam diversos alunos. Entre essas atividades, pode ser citada a construção, em 2010, do blog da escola, que é constantemente atualizado, contando sempre com a ajuda de alunos.

[52] Essa última experiência será relatada detalhadamente no próximo capítulo, onde a experiência com o tribunal foi fundamental para análise de grupos criados pelos alunos no *WhatsApp*, especialmente para essa atividade.

No referente à pesquisa, a criação desse blog recoloca a problemática desta investigação – os usos e sentidos das NTIC no universo escolar – em outros termos, qual seja, a da utilização dessa ferramenta, pelo pesquisador, mas segundo sua condição de professor. Nesse momento, é como professor que essa ferramenta é pensada. Ao mesmo tempo, os usos de tecnologias como essa, no ambiente escolar, é o objeto desta pesquisa, o que mostra o quanto o professor pesquisador está implicado em seu objeto de investigação.

No referente ao envolvimento do pesquisador, como professor, na escola, podem ser citadas as seguintes atividades: a criação de uma banda que reunia em suas apresentações anuais cerca de 20 alunos, de séries diversas e tocando instrumentos variados, com destaque para duas apresentações em programas de TV; a participação, junto ao grêmio, no trabalho de orientação dos alunos; a criação de um café filosófico, intitulado Doxa Café, que reúne alunos e ex-alunos para debates sobre temas atuais a partir dos estudos filosóficos; e a organização no tribunal Silva Prado, projeto direcionado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, mas que acaba criando uma movimentação na escola como um todo.

As participações nessas atividades não se figuraram como entraves ao desenvolvimento da pesquisa e à observação participativa. A observação participativa formula-se, antes de tudo, como uma postura diante do objeto pesquisado, revelando-se um processo dialético de pesquisa, onde, a partir do contato com objeto, o pesquisador desenvolve uma relação que irá transformar sua visão diante de uma determinada realidade. Para que isso ocorra faz-se necessário não apenas uma análise do objeto, mas, também, do próprio pesquisador em seu trabalho em campo (Dubet, 1997; Fonseca, 1999; Wenetz, 2011; Pereira, 2012).

O desafio maior de realizar a observação participativa, no sentido do necessário distanciamento das próprias referências para a compreensão e análise, deu-se em sala de aula. O próximo tópico apresenta e discute esse aspecto.

3.3. A observação participativa e o olhar antropológico em sala de aula: repensando o familiar

A escolha de um método que possa dar conta do entendimento da cultura escolar[53] é fundamental, pois a realidade cotidiana de um núcleo escolar é permeada por atores sociais, regras, códigos, normas que só é possível entender quando se observa bem de perto, vivenciando em alguma medida, essa realidade.

Alguns autores aventuram-se nessa empreitada, utilizando a etnografia como método. No trabalho de Marli Eliza D. A. de André, intitulado *"Etnografia da prática escolar"*, em que a pesquisadora busca analisar a contribuição dos estudos do tipo etnográfico, voltados ao cotidiano escolar, pode-se perceber a relevância do método para uma melhor compreensão de situações específicas que compõem a rotina escolar.

Na definição do conceito de etnografia, André (1995), destaca:

> A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa 'descrição cultural'. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (André, 1995, pp. 27).

É importante ressaltar que a Antropologia, como ramo das Ciências Sociais, desenvolveu-se em meados do século XVIII, mas, a prática do método etnográfico surgiu já no início do século XX. Seus precursores foram o americano (de origem alemã) Franz Boas (1858-1942) e o polonês (naturalizado inglês) Bronislaw Malinowski (1848-1942). De início, a função do etnógrafo estava voltada em conhecer, de maneira aprofundada os chamados "povos primitivos" e esse processo minucioso de análise envolvia uma imersão completa na cultura estudada (Laplantine, 2000).

Segundo André (1985), em pesquisas pedagógicas é possível pensar em estudos do tipo etnográfico e não em uma etnografia no estilo *stricto sensu*. A

[53] O conceito de cultura escolar apontado aqui é o mesmo esboçado no capítulo anterior, relacionado a um campo de práticas singulares, dentro do espaço escolar, onde um conjunto de práticas está envolvido na inculcação de normas, regras, saberes e conhecimentos (Julia, 2001; Viñao, 2006)

utilização da etnografia como recurso de estudo na área da educação não é recente, desde a década de 1970, diversas pesquisas foram realizadas na Europa, nos EUA e no Brasil. Tal método vem acompanhado de diferentes técnicas - além da observação – como o registro de campo, entrevistas, análise de documentos, fotografias e gravações. A descrição permite a compreensão das situações, possibilitando o entendimento dos múltiplos significados envolvidos. Segundo a pesquisadora:

> É possível afirmar que as queixas e reclamações dos profissionais da educação se fundamentam a partir da premissa de que os trabalhos de pesquisadores da educação tornam-se ineficazes na medida em que eles não conseguem vivenciar a experiência em sala de aula. A experiência etnográfica seria a "lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia" (André, 1995, p. 41).

Reafirma-se, assim, a relevância da experiência etnográfica na compreensão da dinâmica escolar. A mudança do olhar causada pela observação transforma o modo de ver a realidade da prática escolar de pesquisadores. O inverso poderia ocorrer em sala de aula, com o docente treinando seu olhar para entender melhor o próprio ambiente em que desenvolve seu trabalho.

André (1995) cita esse ponto, afirmando dois problemas na observação participativa. Em muitos casos, o observador atua em um local que lhe é familiar, quando não muito, desenvolve o trabalho na própria unidade de ensino onde trabalha, como ocorreu, em parte, na presente pesquisa. Nos dois casos, o envolvimento acaba se tornando uma realidade sob a qual o pesquisador deve tomar uma série de cuidados com relação à pesquisa. O distanciamento não está ligado a uma suposta neutralidade, por isso, o pesquisador ou o professor pesquisador deve se esforçar para manter um olhar de *estranhamento* da realidade que o cerca. Um grande número de fontes de pesquisa e observação pode auxiliar nesse sentido, esclarece a autora (Ibdem, 1995).

No caso de uma pesquisa etnográfica, entender a intricada cadeia de relações que se costuram no interior de uma escola, as disposições dos indivíduos, cada um com sua subjetividade que se articula, de diferentes modos, às influências dos variados setores de uma sociedade, é uma tarefa que exige tempo, paciência e capacidade analítica.

De forma radical, François Laplantine descreve

> O etnógrafo deve ser capaz de viver no seu íntimo a tendência principal da cultura que está estudando[54]. Se, por exemplo, a cultura tem preocupações religiosas, ele deve rezar com seus hóspedes (Laplantine, 2004, p. 42).

Na pesquisa em questão, duas considerações devem ser feitas. Primeiro, a busca por uma postura etnográfica quando da observação participativa, em sala de aula. Segundo, as dificuldades apresentadas nesse processo, tendo em vista a difícil vivência do papel de professor e de pesquisador de um mesmo espaço. Procurou-se vivenciar a cultura escolar numa perspectiva diferente daquela de professor, pela tentativa de distanciamento das próprias referências e aproximação das referências dos outros – alunos, professores, funcionários. Nesse processo, anotações foram feitas, configurando-se como um diário de campo. Todavia, como já mencionado no início deste capítulo, essa técnica, em sala de aula, mostrou-se de difícil operacionalização, o que nos levou à busca por outros caminhos, aliando, então, uma "experiência próxima", em sala de aula, a uma "relativamente distante", nos grupos do *Facebook*.

Clifford Geertz (1997) irá abordar a questão da *experiência próxima* e da *experiência distante*. Ambas as noções nos auxiliam a pensar as diferentes formas de conhecimento da cultura escolar. Na definição de Geertz, a *experiência distante* ocorre quando um grupo empreende um conhecimento ou análise de determinado campo por quem não pertence a ele. Seriam exemplos disso, as pesquisas formuladas por etnógrafos, sociólogos, psicólogos, dentre outros. Já a *experiência próxima* é aquela empreendida por alguém que pertence ao grupo pesquisado; sua visão corresponde a de quem vive a experiência do grupo porque "é um deles", "suas ideias e as realidades que elas representam estão natural e indissoluvelmente unidas" (idem).

Apoiamo-nos em Roberto Da Matta, que propõe como trajetória antropológica transformar o "exótico em familiar e o familiar em exótico", ponderando que o "que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido* e o que não vemos e *encontramos* pode ser exótico, mas, até certo

[54] Destaque presente no texto original.

ponto, *conhecido*"[55]. Assim, pressupomos sempre, familiaridade e exotismo "como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente" (Da Matta *apud* Velho, 2008, p. 126).

Segundo Gilberto Velho (2008), diante do familiar, organizamos uma estrutura hierarquizada que nos fornece mapas, fazendo com que nos familiarizemos com "os cenários e situações sociais de nosso cotidiano". Essa familiaridade faz com que, muitas vezes, sejam criados estereótipos que "facilitam" e simplificam a explicação de determinadas situações e acontecimentos como, por exemplo, a ideia de que todo aluno que tem rendimento ruim e de afronta de professores, provém de famílias desestruturadas, cujos pais não acompanham a vida escolar dos filhos.

Observar, buscando ver segundo a perspectiva dos nativos não é tarefa fácil, mas imprescindível para a compreensão da realidade estudada. Ao mesmo tempo, observar uma realidade já estudada por outros, tem suas vantagens. Ao observar um campo onde outros profissionais como antropólogos, sociólogos e historiadores já observaram, além de pessoas que participam e vivenciam esse meio, tem-se como vantagem o fato de que os resultados de seu trabalho podem ser confrontados com diversas visões, contribuindo de maneira importante para o próprio trabalho de pesquisa (Idem, 2008).

Para além dessa possiblidade de confronto com outros estudos sobre a mesma realidade, é importante, na observação, como observa Velho (2008), buscar um estranhamento das próprias referências, não exatamente ao ponto de vê-la como exótica, mas como "uma realidade complexa", não completamente conhecida:

> Acredito que seja possível transcender, em determinados momentos, as limitações de origem do antropólogo e chegar a ver o familiar não necessariamente como exótico, mas como uma realidade complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classe através dos quais fomos socializados (Velho, 2008, pp. 132-132)

Esse movimento contínuo de aproximação e afastamento dentro do trabalho de pesquisa é fundamental, possibilitando, quando assumido, uma compreensão ampliada das questões que envolvem os atores e o universo social em que estão situados.

---

[55] Grifos do autor.

3.4. Repensando modos de abordagem: o estudo das redes sociais na Internet

Segundo Baptista (2009), no desenvolvimento de pesquisas em Estudos Culturais, diversas metodologias começaram a ser utilizadas e a se integrar com o objetivo de analisar os problemas a partir de diferentes perspectivas, sem que houvesse uma tentativa de encontrar explicações causais e definitivas.

A conjugação de diferentes métodos, não se refere a processos anárquicos de produção científica, mas do reconhecimento da complexidade da realidade contemporânea, que, por vezes, necessita de um olhar interdisciplinar para uma investigação ampla e sem o viés do discurso institucionalizado (Idem, 2009).

Desse ponto de vista, as diversas transformações promovidas pela presença das NTIC nos vários âmbitos da sociedade, dentre os quais, a escola, poderá ser melhor compreendida por meio do apoio de diferentes áreas do conhecimento, com seus saberes e métodos, mobilizados a partir de processos interdisciplinares que permitam o diálogo com diversas áreas do conhecimento, como os estudos das redes sociais.

Desenvolvidos no início do século XX, esses estudos contam com o envolvimento de diferentes disciplinas. Como apontam Fontes (2012); Fragoso (2013); Recupero (2014), a interdisciplinaridade apresenta-se como o cerne de estudos das redes sociais. O estudo sociológico das Redes Sociais (ARS) na internet foi, nesse sentido, o percurso aqui escolhido.

Pensar a Internet como campo de estudos é algo relativamente novo nas Ciências Sociais e nos Estudos Culturais, tendo em vista os impactos ainda em curso da participação nos ambientes *on-line* e nos e espaços *off-line* para a vida. Dentro dessa questão, duas perspectivas de modelos de abordagem podem ser destacadas: a Internet enquanto cultura e a internet enquanto artefato cultural.

Na perspectiva da Internet como *cultura*, esta é entendida como um espaço distinto do off-line, e, nesse caso, os estudos sobre a internet irão se concentrar nos fenômenos que ocorrem na rede em *sites* e em comunidades virtuais. Já na perspectiva da Internet como *artefato cultural*, há toda uma observação da inserção dessas novas tecnologias na vida cotidiana, numa integração das vidas *on-line* e *off-*

line, entendendo a rede de relações e interações da Internet como uma extensão da cultura (Fragoso, 2013). É nesta perspectiva que o presente estudo entende os grupos de *Facebook* e as relações aí desenvolvidas, como algo integrado à vida cotidiana "fora" dessas redes, ou seja, como um artefato cultural. É nesse sentido que a presença da NTIC no cotidiano de alunos de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo está sendo pensada[56].

Segundo Fragoso (2013), as pesquisas na Internet e sobre a Internet, dentro de um âmbito das Ciências Sociais, ainda carecem de métodos e definições acerca de conceitos e possibilidades ainda pouco exploradas. Um dos pressupostos para esse problema encontra-se na explicação de que a inserção da NTIC na vida cotidiana trouxe novas configurações e transformações, ainda em curso, nos espaços e relações.

Também no desenvolvimento desta pesquisa, houve uma série de dúvidas sobre os melhores caminhos a seguir. Ao mesmo tempo, não nos pareceu suficiente para o alcance dos objetivos da pesquisa recorrer somente à utilização de métodos e técnicas clássicas de pesquisa social, sem que pensássemos numa adaptação daqueles ao novo contexto apresentado, a saber, os grupos criados por jovens estudantes em *sites* de redes sociais, *Facebook e WhatsApp*. A esse respeito, Fragoso (2013) observa:

> Os questionamentos e problematizações em torno do objeto internet mostram-se essenciais para o planejamento das diversas etapas da pesquisa, especialmente a coleta e análise de dados (Idem, 2013, pp. 52)

Esse cuidado metodológico, que envolve o planejamento a partir dos questionamentos apresentados, é essencial em toda pesquisa, principalmente num universo de relações e investigações relativamente novo; de difícil recorte em função de sua escala (os componentes que envolvem a Internet contam-se aos milhões e bilhões), heterogeneidade (em virtude da grande variedade envolvendo unidades e contextos) e dinamismo (a Internet é o espaço de mudança permanente). Uma

[56] Ao longo da análise dos dados, que será apresentada no próximo capítulo, será possível discutir o quanto a Internet é expressão da própria vida cotidiana dentro das relações face a face, superando assim as dicotomias que estabelecem uma vida real distinta de uma vida no espaço virtual. Nesse sentido, o virtual se estabelece como o real em potencialidade, um dependendo do outro.

conversação simples entre um grupo de pessoas na Internet pode gerar uma vultosa quantidade de dados, considerando a própria flexibilidade do espaço e fluidez dessas relações (Ibdem, 2013).

Porém, as interações deixam rastros, o que possibilita ao pesquisador perceber e analisar essas trocas sociais, mesmo distantes, no tempo e no espaço. Por meio de comentários em *sites*, comunidades ou grupos virtuais; através de curtidas, postagens de símbolos ou imagens, é possível analisar essas conexões sociais dentro do ciberespaço.

Os elementos que iremos analisar, e que servirá de base para a presente pesquisa, foram extraídos do trabalho elaborado por Raquel Recuero (2014), em seu livro *Redes sociais na Internet*. Nele, a pesquisadora define os elementos característicos para que uma determinada rede seja percebida e as informações a seu respeito sejam apreendidas: os *atores*, as conexões e o *capital social*.

3.5. Os (novos) atores: relações "sem corpo"

Os atores, os primeiros elementos da ARS, são as pessoas envolvidas na rede analisada. Eles é que formarão a estrutura das redes socais na Internet a partir da "interação e da constituição de laços sociais". Mas, devido ao distanciamento que ocorre nesse processo de interação com os atores sociais, esse conceito sofre mudanças dentro do ciberespaço, uma vez que a representação desse ator passa por construções identitárias que só são possíveis no ciberespaço (Recuero, 2014). Por exemplo, esse ator pode ser representado por um perfil num determinado site de rede social e que se modifica em cada site que uma mesma pessoa pode criar. Sendo assim, uma pessoa pode ter um perfil no *Facebook* e outro, totalmente diferente, no *Twitter* ou no *WhatsApp*. De outra maneira, os atores sociais podem ser constituídos, não por meio de uma representação dada por uma relação face a face, mas através de um *site* ou um *webblog*, onde as formas de expressão e relação no ciberespaço ocorrem de um outro modo.

Como desenvolve Goffman (1975), a representação é parte da formação do ator social que, a partir da relação face a face com o outro ou um determinado grupo, irá desenvolver uma fachada, ou seja, uma expressão de "tipo padronizada

intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo" durante a representação com o outro. É importante salientar que, em Goffman, esse contato imediato com o outro será fundamental para determinar a constituição do ator social e sua ação, uma vez que esse desenvolverá, sempre que possível, uma *linha* (um padrão de atos verbais e não verbais) de comportamento institucionalizado que possibilitará a inserção nos grupos sociais (Goffman, 2011).

Segundo Berger (1976), essa relação face a face mostra-se fundamental para a constituição de uma relação entre duas ou mais pessoas. Segundo o autor:

> Sem dúvida, o outro pode ser real para mim sem que eu o tenha encontra face a face, por exemplo, de nome ou por me corresponder com ele. Entretanto, só se torna real para mim no pleno sentido da palavra quando o encontro pessoalmente. De fato, pode-se afirmar que o outro na situação face a face é mais real para mim que eu próprio (Berger, 1976, p. 47)

Conforme desenvolve Berger, o ator social será moldado por esquemas tipificadores que o determinará. Sendo assim, se o sujeito é europeu, branco, estatura mediana, com determinada formação, esses padrões funcionarão de maneira importante na sua formação como sujeito social (Idem, 1976).

Essas considerações ajudam a pensar as relações quando da presença física dos atores, do encontro na cena social. Importante pensar como se dá a formação do ator social no ciberespaço, pensando nas relações aí estabelecidas. Assim, se na relação face a face, a realidade do outro constitui-se pela presença física dos atores que se encontram, na Internet, a relação não necessita desse contato para o estabelecimento das relações. Nesse contexto, a noção de ator social diferencia-se da noção clássica que pressupõe o encontro face a face, pelo encontro pessoal. Diferente das situações e ambientes sociais que colocam em cena os atores face a face, nas relações que se estabelecem no ciberespaço, tem-se a representação desse ator social, seja por um *link*, um *weblog*, um perfil criado para um *site* de rede social, uma imagem ou *avatar* criado para um dado jogo *online*. Como avalia Recupero (2014), é importante perceber nesse contexto da internet como esses atores sociais irão constituir esses espaços de expressão e, podemos acrescentar, apoiados em Le Breton (2003), como irão se constituir como atores, a partir dessa presença, nesse ambiente, e das relações virtuais que se desenvolvem.

Se, na relação face a face, o espaço de encontro é uma condição para formação dos atores e a constituição de sua fachada (Berger, 1976) perante o outro, no ciberespaço, o limite imposto pela fronteira do espaço deixa de ser colocado. Le Breton (2003) analisa que, no ciberespaço, o anonimato, a distância e as possibilidades que se instalam no espaço virtual, permitem ao internauta encontrar-se num plano de igualdade, justamente por "colocar o corpo entre parênteses". Ocorre a supressão de elementos que, na vida cotidiana, apresentam-se como problemas, a exemplo da timidez, do preconceito e de outros incômodos presentes na relação face a face. Os internautas, afirma Le Breton, "encontram-se num plano de igualdade" permitindo, inclusive, a criação de uma "sucessão de eus" (Le Breton, 2003, p. 146-149).

Essa desvalorização do corpo leva a um estado de confusão, que não separa os dois mundos, o da realidade e o virtual, este marcado pelas possibilidades infinitas, numa "viagem" no virtual, autorizando a identificação com milhares de formas possíveis de sons, imagens e pensamentos (Idem, 2003, p. 151).

Pais (2006), ao discorrer sobre as instabilidades e incertezas próprias do momento contemporâneo, aborda a ideia da existência de *culturas performativas*, estas, vistas como parte de uma estrutura "cada vez mais fluída", marcada por "inconstâncias, flutuações descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém", onde se realiza a arte de administrar impressões; relações por identidades projetadas (Pais, 2006, p. 8-14), como no ciberespaço.

3.5.1. Conexões

As conexões, outro elemento importante das redes sociais (Recuero, 2014), são formadas pelos laços sociais que se constituem através da interação social entre os atores. Segundo a autora, a interação é a "matéria prima" das relações e dos laços sociais, sendo formada numa ação que depende da reação do outro, sendo assim recíproca. O estudo das interações sociais compreende um estudo da forma como os atores se comunicam. No caso das redes sociais, essa interação pode se*r síncrona* ou *assíncrona* (Recuero, 2014).

A interação do tipo síncrona é aquela que ocorre em tempo real, onde os agentes envolvidos tem uma expectativa de resposta imediata ou quase imediata, ou seja, dividem o mesmo espaço temporal. Pressupõe-se que os atores estejam *online* no momento da interação. É o caso, por exemplo, de uma conversa estabelecida através de um *chat* ou através de *sites* de redes sociais apropriados para essa finalidade, como no Skype[57].

A interação *assíncrona* está ligada a um tipo de interação onde os agentes não dividem o mesmo espaço temporal, ou seja, não há uma sincronia dos tempos. Dessa forma, um ator A pode mandar uma mensagem para um ator B, que responderá depois de certo tempo, como no caso dos e-mails ou nos fóruns de cursos em Ensino a Distância (EaD). Nas redes sociais da Internet mais populares, essa é uma realidade constante. Como exemplo disso pode-se citar a situação em que uma pessoa envia uma mensagem pelo *Facebook* e, aquele a quem a mesma é endereçada, a responde depois de horas ou dias (Idem, 2014).

Porém, na Comunicação Mediada pelo Computador (CMC), há alterações na forma como os agentes utilizarão determinadas ferramentas. Assim, espera-se que ferramentas onde a CMC seja determinada por vídeos ou comandos de voz, a interação entre as pessoas ocorra de modo síncrono, já as ferramentas que permitem a CMC de forma assíncrona, a interação ocorre por meio da escrita. De todo modo, muitas vezes, essa ordem se inverte, como no caso da troca de e-mails, onde ambos os atores estão *online* e a resposta, por sua vez, passa a ser quase imediata (Recuero, 2014b). Na observação realizada nos grupos selecionados, é possível perceber alguns desses exemplos em conversações travadas por alunos. Nesses, o tempo de resposta é quase imediato, ou seja, num espaço que pressupõe uma interação assíncrona, os atores desenvolvem uma interação sincronizada.

Primo (2003) estabelece outras duas tipologias para as interações mediadas por computador: a *interação mútua* e a *interação reativa*. Na interação reativa, os agentes têm suas possibilidades de interação limitada, pois sua relação se dá por meio de esquemas criados através do computador, como por exemplo, clicar ou não em um *hiperlink*; assistir a um determinado vídeo que aparece como uma mensagem à parte. Já na interação mútua, há uma interação construída, negociada e criativa

[57] http://www.skype.com/pt-br/

entre os envolvidos, ou seja, há uma dialogia dentro do processo. Porém, novamente, algumas ressalvas devem ser feitas, pois mesmo as interações reativas possibilitam um impacto social, ou seja, refletem em ambos os lados da relação (Recuero, 2014a). Quando, por exemplo, o ator A aceita o convite de amizade do ator B, há nessa relação uma interação reativa, porém, isso implica também que os atores A e B passarão a receber informações um do outro, além de aumentar o número de conexões de amizade. Assim, mesmo a interação mútua possibilitando a interativa, há uma modificação no sistema e nos indivíduos que passam a se conectar com um número maior de pessoas (Idem, 2014a).

Por último, na análise das conexões, é necessário destacar que as conexões estabelecidas entre os atores sociais são geradoras de laços sociais. Esses laços podem ser *fortes* ou *fracos* e podem ser do tipo *associativo* ou *dialógico* (Fogaça, 2013; Recuero, 2014). Diferente do espaço *off-line*, as conexões do espaço *online* são possíveis de serem rastreadas e analisadas; elas se mantêm até que sejam retiradas pelos usuários (Recuero, 2013).

Nos laços sociais fracos, há a conexão entre indivíduos, porém, com pouca intimidade e sem um aprofundamento dentro da relação. Já os laços sociais fortes conectam indivíduos que “dividem intimidade, grupos sociais próximos e amizades” (Fogaça, 2013), numa relação de proximidade e intencionalidade (Recuero, 2014).

Nos laços sociais associativos, estabelece-se a interação do tipo reativa. Esses tipos de laços são construídos a parti da comunicação mediada por computador. Nesse contexto, os laços associativos dependem de repostas a partir das ferramentas que proporcionam a CMC, como uma curtida em um *link* no *Facebook*; o adicionamento de uma conta no *Twitter* ou a troca de *link* com alguém. Nos laços dialógicos, os atores estão ligados a uma interação mútua, onde o sentimento de pertencimento a um grupo gera uma relação e um contato mais íntimo, aprofundado, como troca de afetividades. Os laços dialógicos podem estar presentes nas trocas de mensagens via *chats*, em grupos fechados pelo *Facebook* e/ou através da troca de *e-mails* (Idem, 2014).

Tipo de laço	Tipo de interação	Exemplo
Laço associativo	Interação reativa	Decidir ser amigo de alguém no *Orkut*, trocar links com alguém no

		Fotolog etc.
Laço dialógico	Interação mútua	Conversar com alguém através do *MSN*, trocar recados no *Orkut* etc.

Tipos de laços (Recuero, 2014, p. 40)

Essas relações não são excludentes, podendo coexistir num mesmo grupo e ao mesmo tempo, ou seja, em uma determinada comunidade é possível perceber laços sociais do tipo fraco e forte, de interação reativa ou mútua (Ibdem, 2014).

Num grupo fechado do *Facebook,* é possível que os diversos participantes tenham reações diferentes, determinando relações específicas que atendam às suas necessidades, porém, estão ligados a laços relacionais, comunicativos, que alteram essas conexões, constantemente. Mesmo participando de um grupo e não interagindo, o ator social pode receber informações desse grupo, assim, como as pessoas ligadas a ele estarão conectadas ao seu perfil. Nessas relações estarão presentes valores e sentimentos.

3.5.2. Capital social

O terceiro elemento destacado por Recuero (2014), para pensar a rede social é o capital social. A pesquisadora define o capital social como um “conjunto de recursos de um determinado grupo”. Esses recursos podem ser usufruídos por todos os membros do grupo. Ao mesmo tempo, uma vez que seja apropriado por alguém do grupo, possuirá características distintas da original. No geral, essa relação entre os membros do grupo é “baseada na reciprocidade”. Segundo Recuero (2013, p. 4):

> O capital social é, portanto, um conceito metafórico, que foca o fato de que existem vantagens em pertencer a grupos sociais, e que essas vantagens podem ser apropriadas pelo grupo e/ou pelos atores. Os atores, nos grupos sociais, possuem motivações que os levam a determinadas ações, com vistas a investimentos que darão retornos esperados.

A participação em grupos online mostra-se como uma forma de obtenção de acesso a recursos, dentre eles, o “acesso à informação”. As formas como essa informação vão se difundir na rede irá estabelecer as conexões entre os atores que, quanto mais conectados, mais acessos terão à informação. Nesse contexto, tanto os laços sociais forte como os fracos, desempenharão papel importante nos estudos de grupos nas redes sociais.

3.6 Grupos virtuais de observação e participação: *Whatsapp* e *Facebook*

Tendo em vista a compreensão do funcionamento de redes sociais pela Internet, criados por jovens alunos, foram buscados e localizados grupos para possível observação e participação. Após essa busca e localização, solicitei a participação como membro dos grupos da rede social selecionada[58]. O aceite e a inserção de minha participação ocorreram sem maiores problemas. O mesmo se deu com os grupos externos, de outras escolas, onde, pelo *Facebook* era emitida uma solicitação de participação e, pouco tempo depois, ocorria a confirmação. No interior da rede social *Facebook*, esses grupos são *fechados*, ou seja, só participam dele membros autorizados pelo administrador.

Todos os grupos selecionados foram criados por alunos que, após a criação iam adicionando os membros da sala, tanto de alunos como de professores.

Na configuração da pesquisa, quatro grupos do *Facebook* serviram de base para a observação e análise, sendo que um deles pertence a alunos da escola onde leciono. Os outros três foram grupos no qual me inseri por meio de solicitação, no próprio *site*.

Além desses grupos, a rede social *WhatsApp* também foi objeto de observação para a pesquisa. Por meio da participação nessa rede, observei duas salas do 3º ano do Ensino Médio, da escola onde trabalho. Esses grupos do *WhatsApp* foram criados pelos alunos, de forma exclusiva e espontânea, para a proposta de um trabalho de Sociologia passado no segundo semestre de 2014..

Abaixo um quadro do desenho da pesquisa, a partir dos grupos observados e posteriormente analisados:

[58] Foram selecionados, para participação, grupos do *Facebook* de diferentes locais do país: São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco.

DESENHO DA PESQUISA
REDES SOCIAIS E GRUPOS PESQUISADOS

FACEBOOK					
GRUPO	**INSTITUIÇÃO**	**TURMA**	**SÉRIE**	**CIDADE**	**ESTADO**
Grupo 1	Estadual	3º ano	E. M.	São Paulo	SP
Grupo 2	Estadual	3º ano	E. M.	Recife	PE
Grupo 3	Estadual	3º ano	E. M.	Uberlândia	MG
Grupo 4	Particular	Pré-vestibular	----	São Paulo	SP

WHATSAPP – TRIBUNAL DE SOCIOLOGIA			
GRUPO	**INSTITUIÇÃO**	**TURMA**	**SÉRIE**
SÉRIE A	Estadual	3º ano	E. M.
SÉRIE B	Estadual	3º ano	E. M.

Figura 3 – Desenho pesquisa - Redes sociais e grupos pesquisados

O *grupo 1* compreende a escola onde trabalho como professor de Sociologia e de onde passei a observar a relação dos alunos na rede social *WhatApp* (Séria A e B). O *grupo 2* corresponde a uma escola estadual, localizada em Recife, Pernambuco, nele me inseri num grupo de 3º ano do Ensino Médio. O *grupo 3*, também de uma escola estadual, porém, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, nele, o diferencial foi o fato do grupo ter sido criado pelo diretor da escola e congregar todos as salas de 3º ano, do período matutino. E, por fim, o *grupo 4*, de um curso pré-vestibular da cidade de São Paulo.

É importante salientar que para a escolha dos grupos optou-se por fazer uma permanência silenciosa ou *lurker*[59], escolha essa que teve como objetivo a não alteração dos participantes e a possibilidade de analisar as situações da forma como elas iriam surgir, espontâneas e sem interferências. Porém, no *grupo 1*, que pertence aos alunos onde desenvolvo o papel de docente, a participação ocorreu de maneira *insider*, ou seja, tive uma participação ativa, como poderá ser vista na análise dos dados. Esse modo de participação não ocorreu na minha inserção dos grupos do *WhatApp*, uma vez que a proposta de trabalho dessa atividade pressupunha a autonomia dos alunos em relação aos caminhos tomados para a execução da mesma.

[59] Seria o ato de entrar em grupos virtuais, fóruns, comunidades *online* etc. apenas como observador, sem uma participação ativa ou envolvimento com as pessoas do grupo.

Ressalta-se que o anonimato dos grupos, assim como dos participantes, foi mantido, seguindo os pressupostos éticos para o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos. O anonimato busca preservar e assegurar a identidade dos participantes dos grupos. Como aponta Fragoso (2014):

> Algumas pesquisas desvelam detalhes e levantam tópicos que podem ser prejudiciais à vida e à imagem dos informantes, conforme a divulgação na forma de artigos, comunicações em congressos, conferências e relatórios, o que constituiria o chamado 'material sensível'. O material sensível abrange uma gama de critérios, como: faixa etária dos participantes da cultura, sua profissões, as temáticas debatidas no ambiente, entre outros (Fragoso, 2014, p. 196).

Buscando garantir a identidade dos participantes, as referencias serão sempre na forma de *grupos* e *atores*, assim como, os *print* extraídos de conversas e interações terão todos os sinais de identificação apagados e substituídos por códigos identificadores preestabelecidos.

CAPÍTULO 4 - OBSERVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E NOS ESPAÇOS VIRTUAIS: OS GRUPOS DO *FACEBOOK* E O *WHATSAPP*

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os dados levantados a partir do acompanhamento de grupos do *Facebook* e *WhatsApp*, criados por alunos ou professores.

Ao longo desse processo, verificar-se-á características de cada grupo, semelhanças e diferenças, tal como o comportamento dos atores nesses espaços de interação, objetivando-se com isso apreender a possibilidade de existência de uma maior dialogicidade na relação professor-aluno e, se nessas relações nesse meio virtual há indícios de inversões nas relações de saber, onde alunos assumam uma posição central.

4.1. A rede social *Facebook*

A rede social *Facebook* (originalmente, *thefacebook*) foi lançada em 2004, nos Estados Unidos. Tendo como principal mentor o jovem Mark Zuckerberg[60], então estudante de Ciência da Computação de Harvard, a rede social foi criada para integrar os alunos do campus, a pedido de alguns estudantes da própria universidade (Recuero, 2014).

O site foi inaugurado em fevereiro de 2004 e em dezembro do mesmo ano já contava com um milhão de usuários. Dois anos depois, o site estava disponível para usuários do mundo inteiro, logo alcançando popularidade e tornando-se hoje, a o site de rede social mais acessado.

Apesar da criação de outras redes sociais concorrentes e com perfis diferentes, o número de usuários do *Facebook* cresce a cada ano. No primeiro

[60] Além de Mark Zuckerberg, outros estudantes estiveram envolvidos na criação do Facebook. O brasileiro e colega de universidade Eduardo Saverin, além de Dustin Moskovitz e Chris Hughes. Na ideia original, o objetivo era criar uma rede social que pudesse integrar alunos recém-chegados ao campus, além de possibilitar a interação entre alunos de outras universidades, porém, Zuckerberg percebeu as possibilidades que o site de relacionamentos teria e buscou ampliar suas possibilidades para além dos campus universitários. Em 2009, Bem Mezrich escreveu, a partir de relatos dos envolvidos (com exceção de Zuckerberg) o livro Bilionários por acaso: a criação do Facebook. Em 2010 foi lançado o filme, intitulado A rede social, baseado no livro de Mezrich.

trimestre de 2015 atingiu a quantidade de 1,49 bilhão de usuários ativos[61] no mundo inteiro, desses, 890 milhões são usuários ativos diariamente, dos quais, 745 milhões acessam por dispositivos móveis como celulares e *smartphones*.

De *layout* simples[62], porém, eficiente, permite a interação a partir de perfis criados, onde é possível interagir com pessoas próximas, ligadas ao ambiente *off-line* ou se conectar a pessoas ou grupos por afinidades ou questões em comum, como assuntos de trabalho, *hobbies*, gosto musical, locais de frequentados etc.

Seus dispositivos de comando permitem uma interação rápida e eficiente, onde a pessoa pode postar (*post*) textos, imagens, vídeos, além de poder comentar ou *compartilhar* as postagens de outros usuários. Talvez, o elemento mais eficiente do *Facebook* seja um simples comando, intitulado *curtir* (*like*). Um comando simples, porém, que responde ao maior sucesso do *Facebook*, pois funciona como uma espécie de estímulo positivo para os usuários. A partir do momento que uma pessoa ligada a um determinado usuário curte o *post* de outro usuário, este recebe imediatamente essa resposta, ficando registrada em seu *post*.

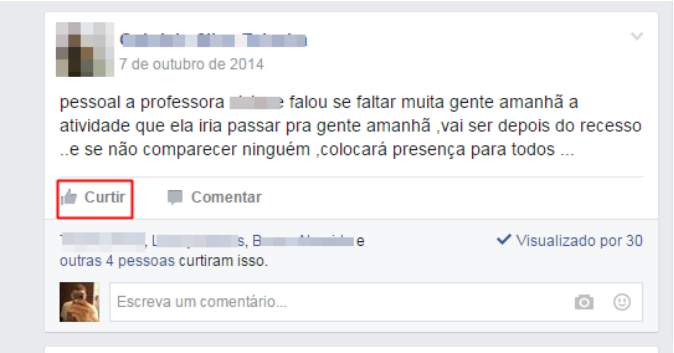


Figura 4 – Exemplo de interação no *Facebook* por meio de curtidas

O exemplo acima mostra a postagem de um usuário(a) onde a interação com os demais ocorre por meio de *curtidas* (veja comando em destaque). Nesse caso, sete usuários curtiram a postagem acima, indicado um tipo de interação comum no *Facebook*. Outro elemento importante está relacionado ao número de visualizações que essa postagem obteve, no caso, trinta visualizações. É possível perceber que mesmo sem uma resposta em forma de texto (na parte indica "*Escreva um*

[61] Dados de 29 de Julho de 2015, disponível no em <http://migre.me/r7c8Z>
[62] As cores azul e branco tornaram-se sinônimo do site, facilmente reconhecido desde a sua criação em 2004.

comentário...”), os indícios de uma interação são demonstrados por meio desses elementos que, na rede social *Facebook* é indicativo que trinta pessoas visualizaram o que foi postado e, dessas, sete marcaram sua presença a partir do ícone indicativo *curtir*.

Esse comportamento é facilmente observável de outras formas mais dinâmicas, onde uma interação pode ocorrer entre múltiplos atores, como no exemplo abaixo:

FIGURA 5 – Exemplo de diálogo pelo *Facebook*

Acima é possível perceber que a interação ocorreu a partir de comentários feitos na postagem do Ator 1. Os demais foram se inserido em reposta à postagem, porém, essa interação não ficou restrita ao quatro dos atores identificados, pois a mesma postagem recebeu onze curtidas, com vinte visualizações. Ou seja, a interação ocorreu tanto de maneira direta - outros atores comentaram o que foi postado, ou o fizeram por meio de uma simples curtida – ou indireta - através da visualização do que foi postado.

Assim, nesses dois exemplos, os assuntos postados – falta em atividade escolar proposta e despedida da turma pelo término do curso – evidenciam diferentes modos de participação, dados por: comentários, curtidas e visualizações.

4.1.2. Grupos fechado do *Facebook*

Numa rede social, a representação de um ator social pode ocorre tanto através de um perfil criado, como por meio de *páginas* (*fanpages*) ou por meio de grupos específicos, que reúnem diversos atores a partir de questões em comum.

Esses grupos podem ser de três tipos específicos: *aberto* - um tipo de grupo público, onde qualquer pessoa com uma conta no *Facebook* pode ver as postagens e participar. Geralmente utilizado para alguns seguimentos, como discussões de questões políticas ou participação de fãs de um determinado seguimento (banda de música, estilo musical, série, desenho); *fechado,* onde qualquer pessoa pode visualizar o grupo e seus membros, mas não tem acesso ao que é postado. Para participar, tem que solicitar a participação através de um pedido e aguardar a aprovação ou ser convidado por algum membro do grupo; e os grupos *secretos*, nestes, não é possível visualizar nem o grupo nem os membros dele. Na verdade, a única forma de saber da existência desses grupos é através de um convite do administrador ou de membros do grupo.

Cada grupo pode ter um ou mais *administradores* que, geralmente, são as pessoas que criaram o grupo. Nesse caso, o *administrador* não é inteiramente responsável pelo que é postado, apesar dele ter a possibilidade de editar postagens e excluir ou incluir membros do grupo. Em alguns casos, o *administrador* cria o grupo, porém, alguns membros do grupo podem possuir uma atividade mais intensa e assídua do que o *administrador*.

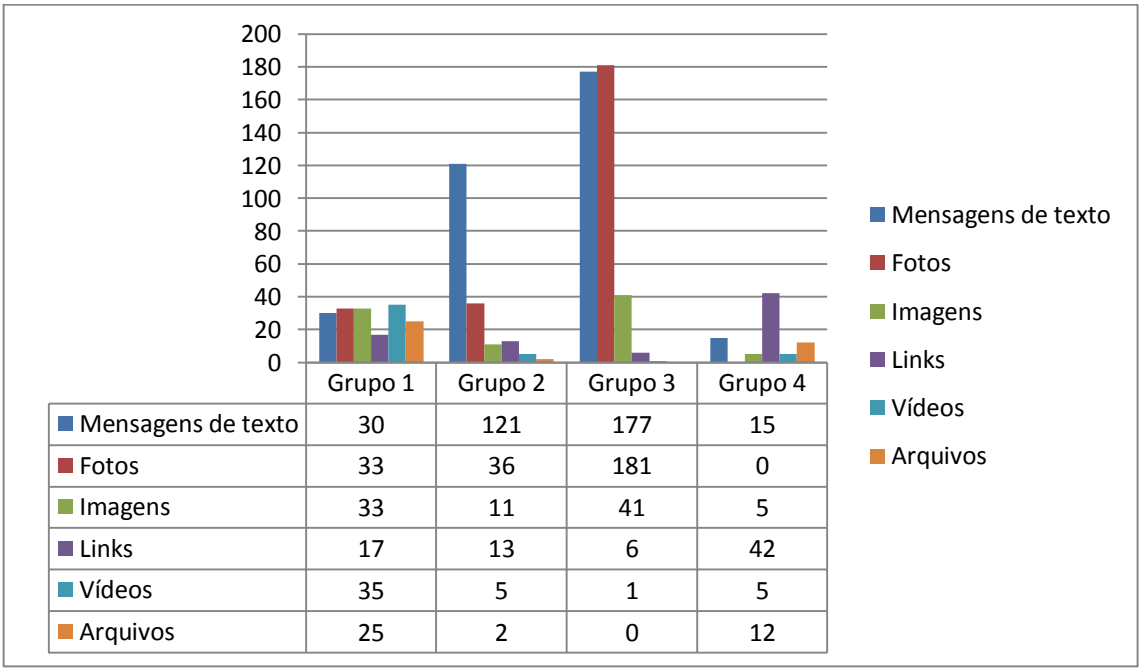
Para os propósitos dessa pesquisa, foram selecionados grupos criados em função da ligação que os atores tinham com o universo escolar. Foram quatros os grupos observados na rede social *Facebook* sendo que desses, um grupo foi criado por alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola onde o pesquisador exerce a função de professor da disciplina de Sociologia, além de ter sido coordenador da sala durante o ano letivo de 2014. Os outros grupos foram selecionados a partir da inserção do pesquisador ao longo do ano letivo: ~~s~~ um desses grupos pertence a alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Recife; o outro grupo também foi formado por alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Urberlândia, Minas Gerais; o quarto

grupo foi criado por alunos de um curso pré-vestibular, localizado na cidade de São Paulo.

Os quesitos observados dos grupos pesquisados foram: imagens, vídeos, fotos, *link*, arquivos e mensagens de texto armazenadas nos grupos. Buscou-se verificar o conteúdo dessas postagens, na tentativa de encontrar indicativos do tipo de relação ali desenvolvida, bem como ocorreu a participação dos atores envolvidos.

4.1.3. Características, em números, dos grupos observados

Numa análise geral dos grupos pesquisados, foi possível perceber diferenças nos usos e apropriações de cada grupo, tanto em termos de dados como no uso de cada recurso específico.



	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Mensagens de texto	30	121	177	15
Fotos	33	36	181	0
Imagens	33	11	41	5
Links	17	13	6	42
Vídeos	35	5	1	5
Arquivos	25	2	0	12

Gráfico 2 - Dados dos grupos analisados

O período de levantamento dos dados compreendeu os meses de Janeiro a Dezembro de 2014. Nesse período foi feita a contagem do número de mensagens de texto, fotos, imagens, *links* (que permitiam acesso a outros sites dentro ou fora do *Facebook*), vídeos (criados para ser exibidos somente no *Facebook* ou vídeos criados em outra plataforma e adicionado no grupo, como no caso dos vídeos do site

YouTube); e os arquivos que poderiam compreender planilhas, texto em *Word* e *PDF*.

Foi possível perceber um uso dos recursos apresentados, porém, com diferenças tanto na quantidade de dados como no tipo de recursos utilizados. Os grupos de 1 a 3 correspondem a escolas públicas de diferentes localidades, mas o Grupo 3 (uma escola localizada em Uberlândia) mostrou uma atividade maior tanto em *mensagens de texto* como em *fotos*. O Grupo 4, representado por um cursinho de pré-vestibular da cidade de São Paulo, mostrou um uso pouco intenso, com o único diferencial na utilização do recurso de *links* superior aos demais grupos.

4.1.4. A experiência *insider* e o exercício professoral

O *insider* tal como expõe Fogaça (2014), refere-se ao pesquisar etnográfico a partir da participação no grupo, o que pode gerar tanto benefícios quanto dificuldades e problemas. Entre esses problemas, estão os conflitos éticos, a forma como o pesquisador irá expor os dados colhidos e como a participação no grupo irá influenciar a atuação no próprio grupo.

No meu caso, fui inserido pelo criador e administrador do grupo[63] por meio de uma solicitação minha. Além de professor, fui coordenador da sala, responsável pela intermediação com os outros professores e pela reunião de pais, onde tinha contato direto como os responsáveis de cada aluno nos períodos de reunião.

A participação direta dos membros do grupo ficou, assim, como nos demais grupos observados, direcionada a atores específicos, como é possível ver na tabela abaixo:

[63] O grupo foi criado no mês de Janeiro de 2014, antes mesmo do início das aulas. Seu período de atividade foi até o mês de Setembro, depois disso, não ocorreram mais postagens por parte de nenhum membro.

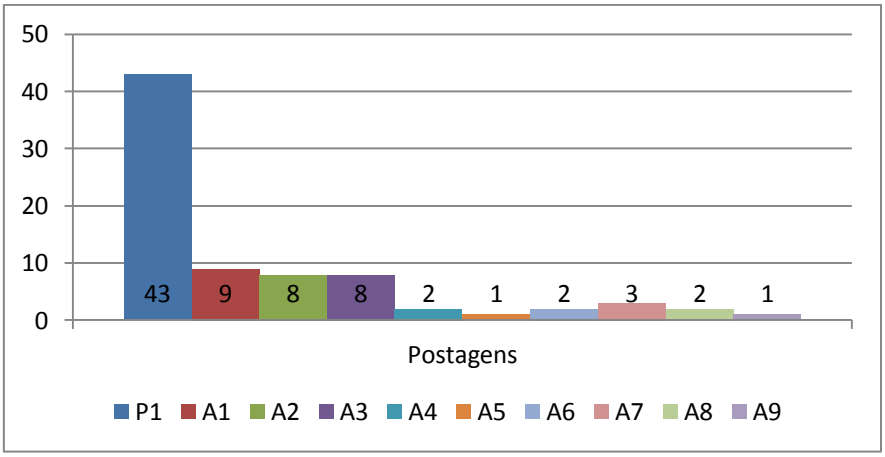


Gráfico 3 - Grupo 1: Participação nas postagens

No gráfico acima, explícita a discrepância entre a participação do professor (P1) em relação aos alunos (A1 ao A9). Mesmo que as postagens fossem endereçadas aos alunos, com temas relacionados à sala de aula, as participações ocorriam de forma reativa, ou seja, os alunos visualizavam, mas não se manifestavam com mensagens escritas, a respeito da postagem. Apenas alguns curtiam, como sinal de que haviam conferido a postagem.

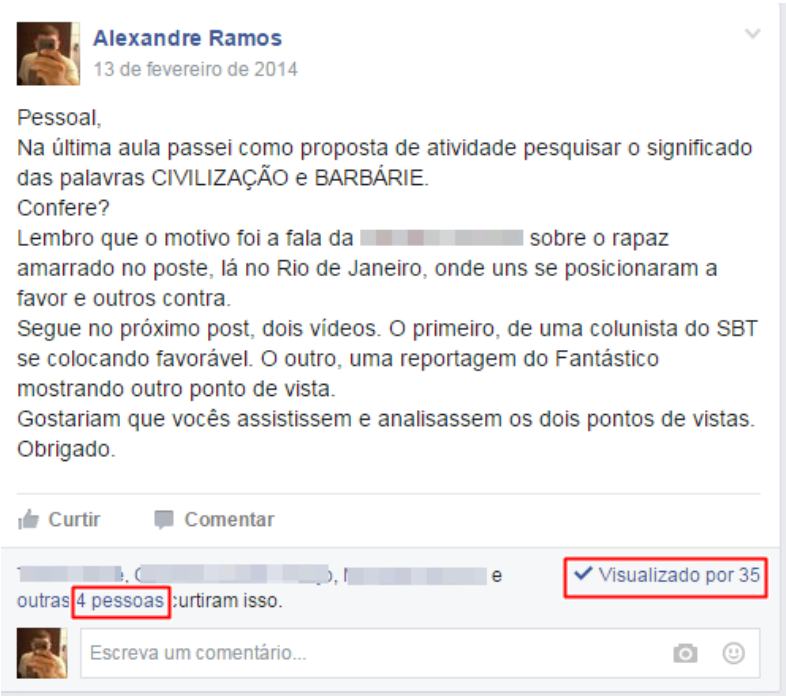


Figura 6 – Grupo 1: Exemplo de diálogo

O exemplo acima (Figura 6) mostra como uma situação em sala de aula motivou o professor à proposição de uma atividade, sugerindo que os alunos analisassem duas matérias sobre um determinado assunto. A postagem obteve a maioria das visualizações – dos 37 membros ativos do grupo, 35 visualizaram –, havendo e 7 curtidas, ou seja, além de visualizar, os alunos marcaram que conferiram a postagem, num sinal de acordo ou no intuito de destacar essa presença no grupo.

Figura 7 – Grupo 1: Exemplo de diálogo

Essa atividade de postagens e conversas no grupo gerou resultados positivos em termos de participação dos alunos, mesmo que feita timidamente por alguns, que se expressaram por meio de visualizações e curtidas. Na Figura 7, uma aluna coloca o relato de uma experiência tida com os pais, a partir das discussões em sala de aula a respeito de cidadania e direitos. Porém, a participação dos outros atores restringiu-se, novamente, às visualizações e curtidas de alguns poucos.

Diante desse quadro, procurei elaborar uma atividade que motivasse a participação efetiva dos alunos, dada não apenas por meio de visualizações do conteúdo ou de curtidas, mas pelo posicionamento, expresso por meio de comentários. Criei, assim, um fórum com um tema discutido em sala de aula e, após isso, solicitei que todos dessem suas contribuições, delimitando o tempo de

participação para essa atividade. Para estimulá-los, estipulei uma pontuação para a participação. É importante ressaltar que, nesse processo, levei em consideração os alunos que não tinham acesso ao grupo, por não possuir conta no *Facebook*, então, propus que a participação se desse via *e-mail*.

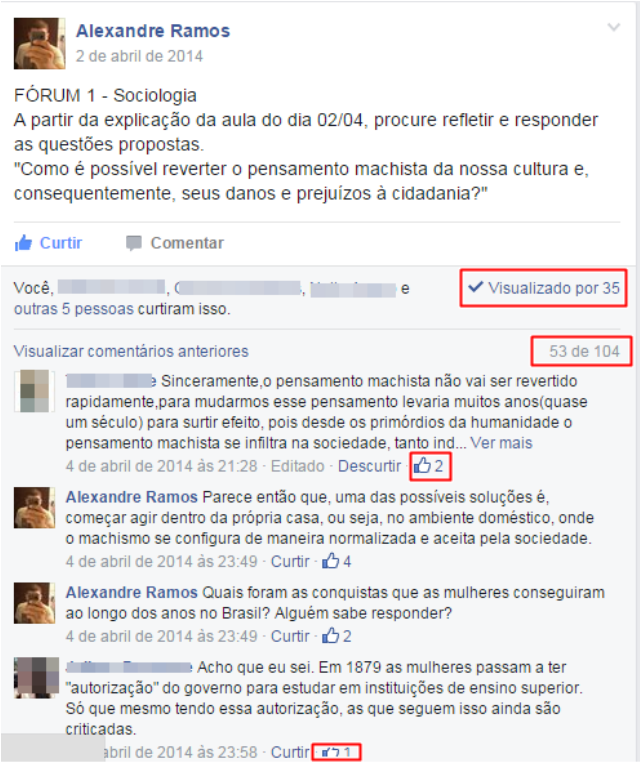


Figura 8 – Grupo 1: Exemplo de diálogo

Foi através desse fórum que obtive a maior participação dos alunos. Como mostra a imagem acima (Figura 8), foram 104 participações feitas por meio de comentários, além do número habitual de visualizações e da média de curtidas. Porém, um recurso para induzir a participação foi o uso das *marcações* dos nomes, um recurso do *Facebook* onde, ao escrever o nome de uma pessoa do grupo, este se destaca em azul, direcionando-se à pessoa por meio de uma notificação. Dessa forma, pude controlar a participação do fórum realizando perguntas nos momentos em que o fórum pedia a participação ou que as respostas ficavam padronizadas. Como no exemplo abaixo (Figura 9):

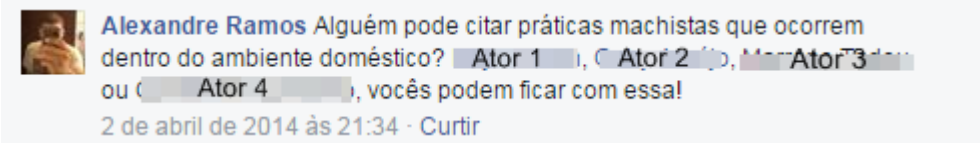


Figura 9 – Grupo 1: Exemplo de diálogo com marcações

Nesse comentário, dentro do próprio fórum, utilizei as marcações para que os alunos especificados participassem respondendo a pergunta apresentada.

A participação dos alunos nas postagens ficou concentrada em um grupo pequeno – como mostra o gráfico da Figura 2 – Grupo1. Dos 37 membros ativos, apenas 9 tiveram participações, desses, apenas 3 tiveram postagens mais assíduas (entre 8 a 9 postagens).

Algumas explicações possíveis para esse fato pode ser: a não participação no grupo de outros professores; o fato de que a maioria das postagens se referiram aos assuntos discutidos em sala de aula, não necessitando uma confirmação via grupo virtual; e, principalmente, à migração dos alunos para outras redes sociais, como no caso do aplicativo *WhatsApp*.

Essa é uma prática comum entre usuários dos *sites* de redes sociais: a utilização de dois ou mais *sites* de forma interligada, a partir das necessidades e interesses de cada ator. Como afirma Recupero (2014), esses *sites* de redes sociais não funcionam de forma independente, assim, um ator social se utiliza do *Facebook* para obter determinadas informações, mas, com o auxilio do *Twitter* ou *WhatsApp*, mantêm a comunicação de forma mais ativa.

Esse fato foi percebido nas observações realizadas por ocasião da participação, *insider*, nesse grupo. A sala, ao mesmo tempo em que mantinha um grupo fechado no *Facebook*, tinha outro no *WhatsApp* para atender a finalidades específicas, entre elas, discutir questões ou assuntos sem a presença de professores ou de outras pessoas[64].

[64] No caso dessa sala observada eu mantinha contato com os alunos através do *WhatsApp,* mas soube que havia outros subgrupos criados pela sala para discutir assuntos específicos cujo acesso era restrito.

4.2. Observando os outros grupos escolares

Diferentemente da minha experiência no Grupo 1, como o único professor participante de um grupo fechado do *Facebook*, foi possível analisar ~~a~~ dois grupos onde os professores tiveram uma participação ativa (como no caso do Grupo 2, representado por uma escola estadual de Recife) e do Grupo 3 (onde o diretor da escola da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, teve participação central dentro do grupo).

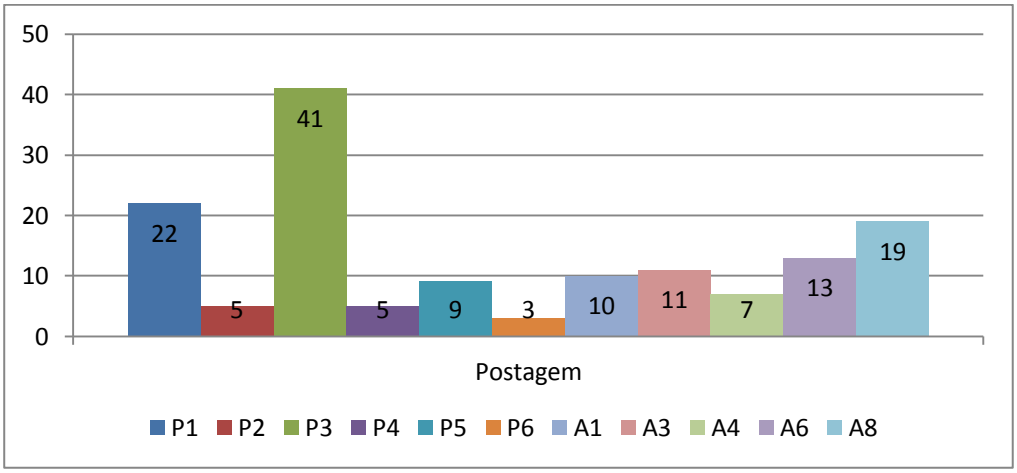


Gráfico 4 - Grupo 2: Participação nas postagens

No Gráfico 4, referente à participação nas postagens do Grupo 2, verifica-se a participação de seis professores (P1 a P6), com uma participação ativa, nas 192 postagens.

Esse grupo tem como peculiaridade o seu tempo de existência, o que pode demonstrar uma ligação maior entre os seus membros e uma maior participação. A criação data do mês de Abril do ano 2013, ou seja, o grupo foi criado pelos alunos quando esses ainda estavam no 2º ano do Ensino Médio, modificando-se apenas o nome, que passou a ser identificado pela nova série (3º ano do Ensino Médio).

Durante o período observado (de Janeiro à Dezembro de 2014), foi possível perceber uma reprodução de assuntos e questões discutidas em sala de aula, que foram levadas para o ambiente virtual como uma complementação ou continuação do assunto discutido. Nesse sentido, a participação de professores no grupo foi fundamental, demonstrando fazer parte da atividade e do sentido de ser do grupo.

Entre os temas debatidos, boa parte esteve direcionada a assuntos que estavam diretamente ligados a esse cotidiano escolar, como: a escolha do uniforme da sala; lembretes de entrega de livros, provas e atividades; lembretes de reunião; notícias sobre o fim ou a continuidade de uma greve; comentários sobre dias com e sem aula.

O reflexo desse uso do grupo, ou seja, dos assuntos tratados nesse espaço, estiveram expressos nas postagens com links, fotos e imagens que estavam diretamente relacionadas a esses temas escolares, contando com a participação de alunos e de professores relação. Assim, todas as fotos eram de atividades da sala de aula, como trabalhos em grupos da feira de Ciências; passeios, eventos e excursões externas; e fotos da lousa, compartilhadas no grupo, de atividades passadas pelos professores.

Figura 10 - Grupo 2: Exemplo de diálogo

O exemplo acima (Figura 10), extraído de um diálogo no Grupo 2, revela a aproximação entre os atores sociais, alunos e professores. Nesse caso, a professora informa os alunos que não haverá aula por conta das ausências dela e de outra professora, cujos compromissos extra aula já tinham sido informados. Nesse momento, os alunos comentam, de forma descontraída, o recebimento da

informação. Porém, a professora deixa claro que a informação é apenas um reforço, pois, o outro professor (P1) havia avisado também pelo *WhatsApp*, ou seja, ambos os meios virtuais foram utilizados pelos professores como ferramenta de comunicação de assuntos escolares, com os alunos.

Importante também observar a linguagem utilizada, o modo de escrita, reforçando a descontração e a coloquialidade muito comum nesses meios virtuais, dentre os quais, símbolos para a risada "kkk", "rs rs rs", utilizado tanto por alunos quanto pela professora; presença de gíria "*vey, minha mãe não vai acreditar*"; e, os *emoticons* [65], símbolos representados por um rosto sorridente e um coração. Diferente dos textos escritos no espaço da escola, como redação, provas e trabalhos, que devem seguir uma orientação mais formal da língua portuguesa, com regras gramaticais, nos ambientes virtuais, a coloquialidade e a espontaneidade da escrita é quase uma regra, fato que talvez possa conduzir à maior aproximação entre professor e aluno.

Importante destacar o fato de que das 57 pessoas que participam do grupo, 41 visualizaram essa postagem. Essa média se repetirá ao longo de todas as postagens durante o ano letivo observado. Além disso, a participação ativa, com postagens e comentários também ficará restrita a um grupo específico sendo que apenas 20 participantes postaram no grupo. Desses, apenas 8 tiveram uma participação efetiva, como é possível perceber na Figura 7. Assim, como ocorrido na experiência do grupo 1, em que conduzi a organização da atividade da sala, estimulando as participações, nesse grupo observado, embora haja um número expressivo de visualizações, as participações ativas, expressas por postagens, acaba sendo muito menor.

Mesmo em postagens com muitos comentários, os diálogos ficavam restritos a um grupo específico, de participação assídua, como no exemplo abaixo:

[65] *Emoticon* palavra derivada de dois termos em inglês *emotion* (emoção) e *icon* (ícone) representados por pequenas imagens que procura transmitir o estado psicológico do individuo, como alegria, triste, chateado, em dúvida, sorridente etc.

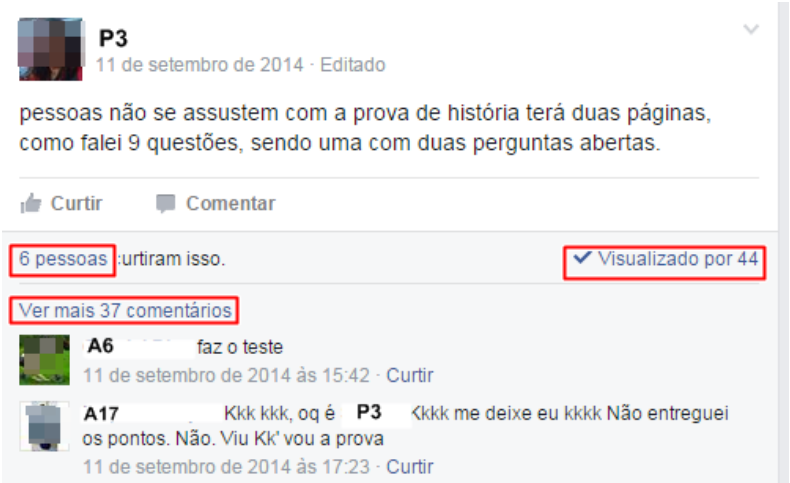


Figura 11 – Grupo 2: Exemplo de diálogo

Na Figura 11, temos o exemplo de uma mensagem passada pela professora sobre a prova de História. A postagem é endereçada ao grupo e obtém 39 comentários, porém, a sequência dos diálogos ocorre de maneira isolada, envolvendo apenas 4 atores (a professora e mais três alunos).

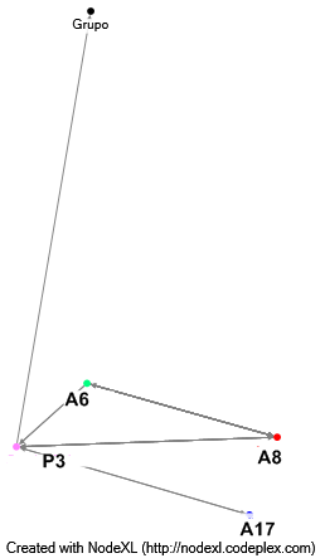


Gráfico 5 – Grupo 2: Esquema de interação entre atores

No Gráfico 5, a representação do diálogo onde a professora (P3) direciona a postagem ao grupo, porém, nos comentários, temos um isolamento desse diálogo, que se restringe à participação de mais dois atores (A6 e A8). Por último, a professora faz menção a uma aluna em especifico (A17), que responde somente no final, encerrando a série de postagens.

A participação ativa de um número restrito de integrantes do grupo foi algo recorrente nos grupos analisados, mesmo em situações onde o número de integrantes era relativamente grande, como no caso do Grupo 3.

Esse terceiro grupo pesquisado, uma escola estadual da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, teve como protagonista central o diretor da escola, criador e administrador do grupo[66].

Nesse grupo, o administrador concentrou todos os alunos do 3º ano do Ensino Médio de 2014, somando um total de 243 membros. Como é possível observar na Figura 1, é o grupo que apresentou o maior número de postagens de mensagens de texto e fotos. Novamente, temos as situações cotidianas da escola reproduzidas ou comentadas na sequência das postagens, porém, em contextos relacionados ao cotidiano da escola como um todo, envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Assim, os assuntos mais comentados pelo grupo estavam relacionados à escolha do uniforme da turma[67]; aos eventos culturais organizados pela escola; passeios e festas; e, principalmente, à organização da formatura (este último um tema dominante durante as discussões).

Nesse grupo não foi verificado nenhuma discussão envolvendo as disciplinas, atividades pedagógicas e os outros professores.

---

[66] Importante ressaltar que durante a análise do grupo não foi possível perceber a participação de professores, somente do diretor e dos alunos.

[67] A escolha do uniforme é prática comum entre alunos do último ano do Ensino Médio. É onde cada sala de aula confecciona uma camisa, diferente do uniforme tradicional, como forma de marcar o fim de uma etapa e, ao mesmo tempo, mostrar a união da turma. Esse momento envolve certa rivalidade ritualizada, pois há o empenho em elaborar e demonstrar a camisa mais criativa e que chame a atenção das outras salas. Assim, é como uma relação de poder diante das outras séries do 1º e 2º ano, como uma espécie de demarcação de território e demonstração de superioridade, devido ao fato de serem alunos mais velhos, por estarem a mais tempo na escola e, por isso, gozar de certos privilégios frente à escola e aos professores, como a possibilidade de escolha do uniforme.

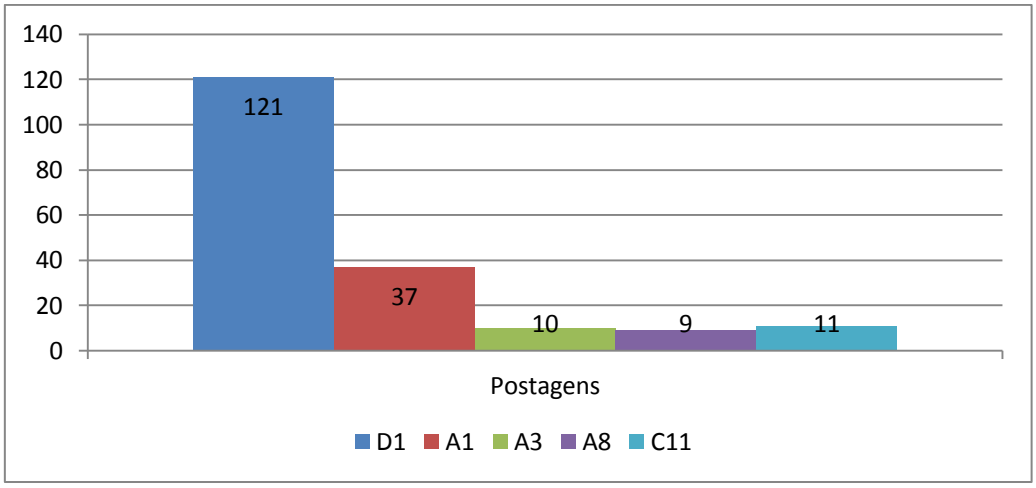


Gráfico 6 - Grupo 3: Participações nas postagens

O gráfico (Gráfico 6) de participação dos atores, onde o diretor (D1) tem destaque na participação de postagens (121 no total) em relação aos demais. Dos 243 membros registrados, ao longo do ano, apenas 60 participantes contribuíram com postagens, sendo que desses, apenas 3 tiveram uma participação frequente.

Ao longo da observação desse grupo, alguns questionamentos surgiram: por que os professores não participavam do grupo? Por que ao longo das interações, pouco ou quase nada se comentava a respeito das disciplinas, trabalhos e atividades, uma vez que o grupo era formado por alunos do 3º ano de Ensino Médio, que estão prestes a prestar vestibular? Por que tanta dedicação do diretor da escola aos eventos extracurriculares, tais como festas, eventos externos e, principalmente, a formatura? Por que um diretor foi o criador do grupo?

Para Recuero (2014b), a compreensão do contexto é fundamental para um entendimento da conversação no ciberespaço, até porque essa conversação no ciberespaço ocorre de forma muita mais complexa e elástica devido ao deslocamento do fator espaço-temporal, do modo como é vivido nas interações face a face. Para Recuero (2014b, p. 96):

> Efetivamente, o contexto é um elemento essencial para a compreensão e a recuperação da conversação, especialmente porque sua negociação, nesse espaço é mais complexa. Isso porque o contexto não é óbvio e imediatamente dado. Ao contrário, o contexto precisa ser construído, reconstruído e recuperado a cada nova interação. A oralização da linguagem escrita, por exemplo, é uma forma de tentar construir elementos contextuais que não podem ser percebidos no espaço da mediação. Do mesmo modo, a indicação da presença dos interagentes também é

> necessário para que o contexto da conversação seja estabelecido. É preciso que aqueles que estão participando do diálogo sejam capazes de ser reconhecidos pelos participantes da situação e possam criar elementos que deem uma percepção aos demais de quem é aquele que "fala".

Os elementos do contexto, segundo Recuero seriam: o lugar, compreendendo o momento espaço-temporal da interação e onde ela está inserida, juntamente com suas particularidades; o objetivo, que representa o que os participantes desejam atingir, por meio de uma interação negociada durante o processo de constituição da relação; e, os participantes, que compõem o contexto por meio de ações, experiências e expectativas (Idem, 2014b).

As interações pautadas pela Internet e CMC possuem então duas perspectivas importantes: uma micro (microcontexto), dado pelo momento da interação, com os seus "sentidos negociados e delimitados"; os participantes com seus respectivos objetivos. A outra perspectiva seria de ordem macro (macrocontexto), que "envolve todo um contexto maior, que compreende o momento e o ambiente histórico, social e cultural", com o histórico do grupo e suas experiências anteriores. Essas duas perspectivas são interdependentes e necessárias para o entendimento do contexto (Ibdem, 2014b, p. 99).

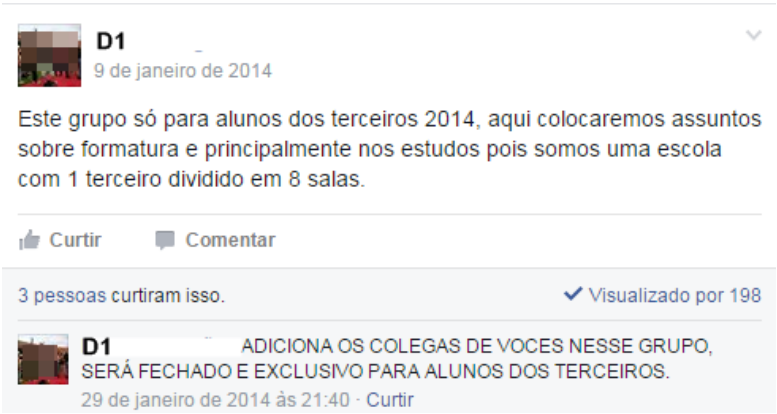


Figura 12 – Grupo 3: Exemplo de diálogo

Na Figura 12, há a postagem inicial do diretor, anunciando a criação do grupo, assim como os seus objetivos. Nos comentários, a ressalva de que o grupo será apenas para alunos do 3º ano, deixando a incógnita se é uma referência à participação de alunos de outras séries ou, também, a exclusão de professores no grupo.

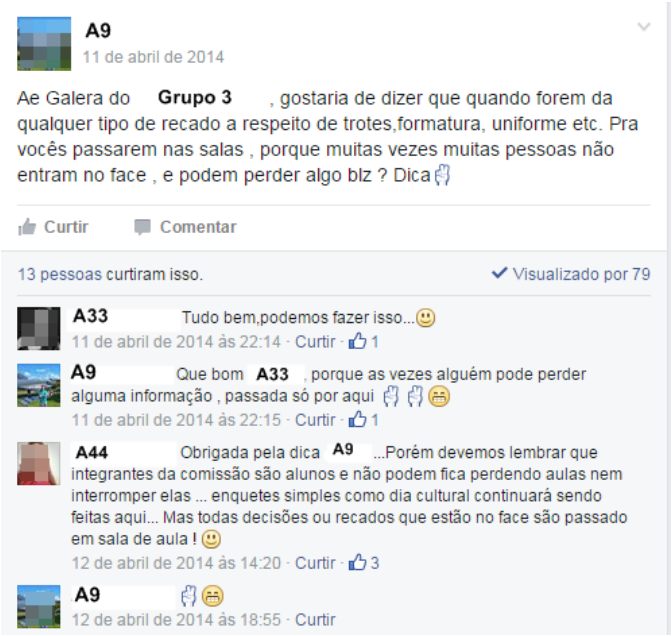


Figura 13 - Grupo 3: Exemplo de diálogo

Na postagem acima (Figura 13), um ator A9 demonstra preocupação em relação às informações passada pelo grupo no sentido de fazer com que elas cheguem aos alunos (as) que não utilizam o *Facebook*. Na postagem, ele cita os assuntos principais discutidos no grupo, trotes, formatura e uniforme. Nos comentários, a aluna A44 deixa claro que existe uma comissão de alunos que também cuida disso, ou seja, o espaço do grupo no *Facebook* seria uma complementação do que já existe no ambiente escolar.

Os participantes ativos possuem papel fundamental no direcionando dos temas e assuntos a serem discutidos, assim como o perfil que o grupo assumirá. Nos grupos pesquisados, foi possível perceber que, mesmo com um número grande de participantes, como no caso do Grupo 3, com 243 membros, os diálogos e os assuntos propostos ficam direcionados a um número reduzido de participantes ativos.

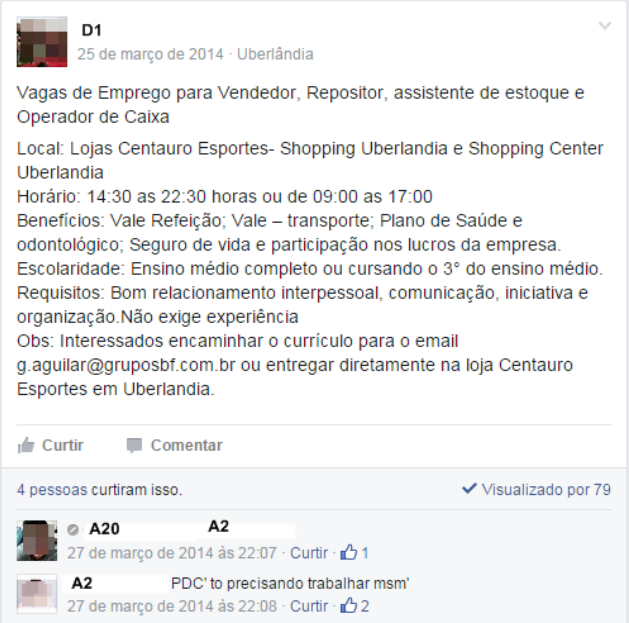


Figura 11 – Grupo 3: Exemplo de diálogo

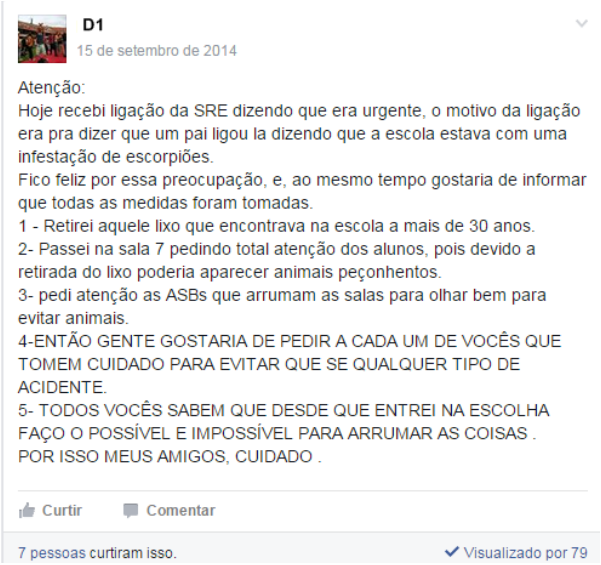


Figura 12 – Grupo 3: Exemplo de diálogo

Nas Figuras 14 e 15, dois assuntos distintos aparecem. No primeiro, a oportunidade de empregos, talvez, um tema relevante, considerando o público que forma o grupo, alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Na outra imagem, a postagem do diretor referente a uma reclamação de um pai de aluno. Nesta postagem, o diretor deixa claro seu posicionamento, relembra as medidas já tomadas, por sua iniciativa, e faz recomendações aos alunos. A postagem teve 79

visualizações, o mesmo número da postagem sobre oportunidade de emprego, e 7 curtidas, três a mais do que aquela.

O quarto grupo 4, foi criado em Março de 2014, por um professor de um cursinho pré-vestibular da cidade de São Paulo. O grupo conta, com 104 membros. sse grupo apresentou perfil diferente dos outros três anteriores, por conter pouca interação entre os participantes e pelas postagens estarem restritas à adição de *links* e arquivos de textos e matérias de interesse dos pré-vestibulando, como resumos de livros para o vestibular.

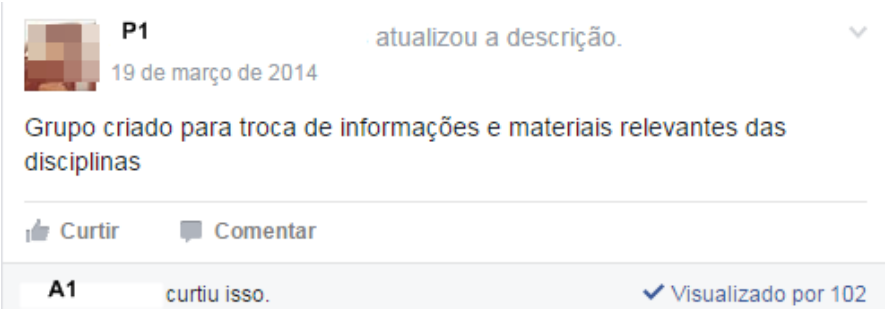


Figura 13 – Grupo 4: Exemplo de diálogo

O grupo também serve como meio de divulgação para outros *sites* destinados ao vestibular, como no exemplo abaixo (Figura 17):

Figura 14 – Grupo 4: Exemplo de diálogo

O grupo serve, então, de instrumento para a circulação de informações sobre o vestibular, como questões resolvidas, acesso a materiais que possam ser de interesse àqueles que irão prestar as provas, buscando ingresso nas universidades.

Nesse sentido, os materiais e informações postados nos *links* dão o sentido de existência do grupo, sendo mais importantes do que as interações entre os atores sociais. O grupo se constitui com o objetivo de fazer circular um material e assuntos para o vestibular, entre os participantes.

4.2.1. De volta ao grupo 1: A experiência com os grupos do *WhatsApp*

Mantendo o propósito de investigar os usos e funções da utilização dos *sites* de redes sociais por alunos e professores, bem como a aplicação dos mesmos no ambiente escolar, percebeu-se, ao longo do processo de observação, que o uso não se restringia apenas a um *site* ou aplicativo. Parte dos alunos utiliza mais de um *site* de rede social, muitas vezes, de forma complementar. Em determinado momento, houve o receio de que o próprio *Facebook* se tornasse obsoleto, em virtude dessa facilidade que os usuários mais jovens têm de migrar de uma rede social para outra. Em parte, isso ocorreu com o grupo em que participava (Grupo 1), que praticamente ficou sem utilização.

Nesse processo, surgiu a oportunidade de adicionar um outro elemento à pesquisa, baseada em uma atividade proposta aos alunos no início de agosto de 2014, e que trouxe contribuições relevantes tanto para o ensino quanto para a pesquisa.

4.2.2. A experiência do Tribunal Silva Prado e a formação do grupo 1 no *Whatsapp*

Durante a minha experiência como professor de Sociologia, sempre apliquei em minhas aulas os debates como forma de provocar os alunos para assuntos da atualidade, envolvendo temáticas como direitos, cidadania, política e participação política.

De forma prática, um tema era colocado em questão, verificando-se os alunos que eram contra e a favor de uma determinada temática levantada. Em seguida,

organizava-se um confronto de ideias, onde cada grupo tentava defender seu ponto de vista a partir de argumentos trabalhados durante as aulas.

Porém, no ano de 2014, a partir da experiência e da contribuição de um colega[68] no programa pós-graduação de Estudos Culturais é que desenvolvi o projeto.

O projeto envolveu as salas de 3º ano do Ensino Médio e, além de trabalhar os conteúdos da disciplina de Sociologia, o trabalho acabou por ser tornar um evento, mobilizando a direção, professores de outras disciplinas e os pais dos alunos.

No início do mês de agosto, elaborei uma espécie de constituição do tribunal, que, ao longo de seus artigos, reuniu todas as regras e normas da atividade. Em seguida, passei uma série de 50 temas, onde cada sala deveria escolher apenas um dos temas para cada tribunal. Entre os temas estavam: pena de morte, aborto, redução da maioridade penal, legalização da maconha, a volta do regime militar, adoção para casais do mesmo sexo, entre outros.

Após a escolha dos temas, a sala foi dividida em dois grupos, sendo um contra e outro a favor do tema. Outros grupos e funções também foram determinados, como ser jurado (num total de 7 alunos de cada sala) e assistentes jurídicos.

A partir da determinação das funções, os alunos tiveram cerca de 4 meses para ser organizar para o tribunal. Cada julgamento teria duração de duas aulas e, em cada aula, haveria uma sequência de atividades a serem cumpridas pelos grupos. Seriam elas: apresentação geral dos argumentos; apresentação de provas; apresentação de uma testemunha externa; e acareação entre os dois grupos.

Para a concretização do trabalho, os alunos tiveram que se apresentar em traje social e os julgamentos ocorreram em salas específicas, com a organização simulando um tribunal.

---

[68] Entre essas contribuições é necessário destacar a experiência de Eliton Rocha, colega de mestrado no programa de Estudos Culturais e professor de Filosofia da rede estadual de ensino. Foi a partir de um trabalho desenvolvido por ele, intitulado Supremo Tribunal Filosófico EHA é que fundamentei a organização do Tribunal Silva Prado

Em virtude dessa atividade, os grupos das salas começaram a se organizar por meio de grupos criados especialmente por eles no aplicativo *WhatsApp*. Dessa vez, solicitei a participação nos grupos, porém, sem intervir ou, ao menos, manifestar minha presença. O objetivo era verificar como os alunos iriam se organizar por meio de um ambiente virtual, sem a presença ativa do professor.

4.2.3. Na escola: a participação nos grupos do *WhatsApp*

Cada sala estava dividida em dois grupos (em média, 15 alunos por grupo). A criação dos grupos no *WhatsApp* surgiu a partir de uma necessidade de comunicação de forma rápida, direcionada e sigilosa, uma vez que o pressuposto da atividade era a disputa entre os grupos para ver quem venceria o tribunal. Nesse caso, o grupo vencedor seria, pelas regras, o que cumprisse todas as solicitações inclusas na atividade. Para cada atividade haveria uma pontuação dada pelo júri e pelo juiz supremo (no caso, eu).

Esse clima de rivalidade entre os grupos – somado ao fato de que a seleção das equipes é que deveriam fazer a defesa e o ataque dos argumentos, fora estrategicamente pensado da seguinte forma: quem era a favor do aborto deveria ir para a equipe oposta, de quem era contrário ao aborto. Isso fez com que os alunos se mobilizassem para apreender questões referentes aos temas debatidos, utilizando-se de meios considerados necessários para isso.

Nesse sentido, parte das discussões ocorreu não somente em ambientes virtuais, mas também fora do horário de aula (incluindo os finais de semana), seja em função de pesquisas individualizadas, seja em virtude da divisão de tarefas e de diálogos com outros professores.

Conversas no *Whatsapp:*

Exemplo 1:

21h27 23 de Out - +55 11 -------9501: *Vamos nos reunir domingo mesmo?*
21h28 23 de Out - +55 11 -------4516: *Minha falou que tudo bem so falar que horas*
21h28 23 de Out - +55 11 -------9501: *Que hrs é melhor pra vc?*
21h28 23 de Out - +55 11 -------9501: *Pra mim tanto faz.*
21h28 23 de Out - +55 11 -------4516: *Pode ser de tarde*
21h28 23 de Out - +55 11 -------9501: *Depois do almoço?*

21h29 23 de Out - +55 11 --------6930: *Tanto faz tbbb*

Exemplo 2

23h43 7 de Out – Aluno 1: *Galera, só pra confirmar então...*
Vamos nos encontrar sexta feira, 8h30 da manhã, pra ir lá no CCSP na Vergueiro.
Quem tem CERTEZA que vai?
23h44 7 de Out – Aluno1: *Nos encontrar 8h30 lá no metrô vila matilde*.
7h57 8 de Out - +55 11------8926: *n posso ir pq vou em um evento sexta :/*
9h21 8 de Out - +55 11------9432: Eu vou
11h04 8 de Out - +55 11------7654: *Eu vou*
11h06 8 de Out - +55 11------4596: *Tbm vou*
12h23 8 de Out - +5511------9042: *Falei com a ------ mas ela nao pode ir por causa do senai*
12h23 8 de Out - +5511-----9042: *Mas eu vou*

Nos exemplos acima, os alunos marcam encontros para discussão do trabalho. Nesses encontros, a preocupação constante foi em torno do que estudar para entender melhor a temática e os argumentos que deveriam se utilizados para o dia do julgamento. Abaixo, exemplos desses diálogos:

Exemplo 1 (grupo pró pena de morte)

18h12 22 de Out Aluno1 (Silva Prado): *Pena de morte no Brasil, pegar reportagens pra ver como funciona, como argumentar*
18h13 22 de Out Aluno 2 (Silva Prado): *Então vai assim quando alguém pegar uma reportagem Pf falar qual pegou pra ninguém pegar a Msm né!?*

Exemplo 2 (grupo pró aborto)

22h16 27 de Out - +55 11 -----2919: *Passou no comercial aqui na globo*
22h16 27 de Out - +55 11 -----2533: *Carai*
22h16 27 de Out - +55 11 -----2919: *Amanhã no profissão repórter*
22h16 27 de Out - +55 11 -----2919: *Vai falar sobre Aborto*
22h16 27 de Out - +55 11 -----2919: □□□
22h17 27 de Out - +55 11 -----2533: *Legal cara mais informações*
22h17 27 de Out - +55 11 -----2919: *Isso* □□□
22h23 27 de Out - +55 11 -----5156: □□□□
22h24 27 de Out - +55 11 -----5156: *Informações a favor e contra*
20h09 28 de Out - +5511-----4221: *Bom, povo meu face está péssimo, então vou por aqui mesmo! Como a gente já tinha combinado, eu vou dividir com a Luíza a fala sobre medicamentos e outros abortivos*
20h09 28 de Out - +55 11 -----4221: *Mas se precisar de dividir mais alguma coisa, passem aí!*
20h10 28 de Out - +55 11 -----2533: *Vou falar sobre as estatísticas*.

Exemplo 3 (grupo contra pena de morte)

15h41 20 de Out – Aluno1: *Amores da minha vida, como eu disse, vou colocar aqui algumas coisas que combinamos hoje na escola. Então...*

•Até quarta feira, TODOS devem elaborar 3 questões referentes a pena de morte(óbvio). Das 3 questões, 2 são para o grupo em si, e 1 é para a testemunha. Ah, lembrando que devem ser questões bem elaboradas e que façam a pessoa pensar. Escrevam a pergunta e logo abaixo coloquem a resposta/opinião. Não se esqueçam disso, por favor. É MUITO importante.

•Como combinado, na sexta feira haverá a última reunião antes do tribunal. Nessa reunião TODOS devem ir. Se exceção, TODOS, T-O-D-O-S. A reunião talvez será na casa do Gabriel(ele mora perto da escola). Primeiro ele vai verificar com os pais deles se vamos poder ir lá ou não, mas se caso não puder, a reunião será no CCSP. Façam de tudo para ir. Se alguém não for eu vou ter um filho e realmente não queria filho agora hahhaha mas então, essa reunião será importante para organizar os detalhes e também vamos fazer um mini debate com o povo do grupo.

Os diálogos acima mostram a organização em torno dos temas propostos, a preocupação em reunir dados e obter material necessário para argumentação. Outro fator importante é que, devido à quantidade específica de participantes, os diálogos não ficavam, em sua maioria, concentrados, como no caso dos grupos no *Facebook*.

A busca da contextualização do tema foi outro fator presente, uma vez que os temas não eram de domínio dos alunos. Nesse sentido, todos os elementos serviam de base para elaboração do trabalho, como no exemplo 2, onde o aluno anuncia aos demais sobre um programa de televisão que iria tratar sobre o tema do grupo.

O próprio aplicativo proporcionava formas diversas de diálogo, utilizadas pelos alunos, como áudios, vídeos e imagens. Diferente da experiência nos grupos no *Facebook*, a criação dos grupos no *WhasApp* foram direcionadas para atender ao proposito da atividade de Sociologia, envolvendo o projeto do “Tribunal Silva Prado”. Nesta atividade, o papel do professor ficou restrito em transmitir as diretrizes das atividades, como as normas e regras, avisos em torno dos horários e a organização das apresentações. O objetivo era possibilitar a autonomia dos alunos para que esses tivessem a oportunidade de realizar a pesquisa em torno de um assunto, de forma colaborativa, visando a busca de argumentos para a defesa de um tema, mesmo que este fosse contrário à sua opinião.

A experiência do *WhatsApp* evidenciou uma grande interatividade entre os alunos, onde os participantes estabeleceram uma relação dialógica dentro do grupo. Ao contrário dos grupos do *Facebook* observados, onde boa parte dos participantes tinham uma interação reativa, dada por meio de visualizações e curtidas, sem que

houvesse uma participação ativa ou uma intervenção mais ampla. As participações mais ativas ficaram sempre restritas a um pequeno grupo.

De todo modo, importante destacar que a experiência das participações dos alunos no *WhatsApp* foi resultado de uma atividade anteriormente proposta pelo professor e que valia nota. Organizar-se por meio do *WhatsApp* tinha como objetivo uma melhor organização e execução desta atividade; visava agilidade na comunicação.

Ainda assim, o resultado foi o maior envolvimento dos alunos com a atividade, evidenciando resultados positivos de participações, não restritas a um pequeno número de integrantes, como nos grupos do *Facebook* .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, tal como a conhecemos, estruturada na modernidade, resultado das transformações determinadas por uma sociedade industrial, enfrenta agora, novos desafios pautados pelas NTIC. As novas tecnologias atravessam os muros escolares por meio dos (as) alunos (as), com seus *smartphones* e toda a sorte de aparelhos que os conectam à Internet.

Com a Internet é possível ter acesso a novos espaços, de possibilidades múltiplas, e com processos de ação e interação diferentes dos vivenciados pelo espaço físico das salas de aulas, com suas normas e regras rígidas, das carteiras enfileiradas e das relações hierarquizadas. No ciberespaço, os indivíduos experimentam a liberdade, num alargamento no campo de possibilidades que, muitas vezes, a escola busca restringir.

Por meio dos grupos observados, foi possível perceber algumas semelhanças entre eles como, por exemplo, a existência de um campo maior de possibilidades de comunicação, para além da rigidez instituída pela escola, também expressa pela forma de tratamento mais espontânea e coloquial, tanto entre alunos quanto entre professores. Da mesma forma, foi possível perceber esse espaço dos grupos da internet - seja no *Facebook* ou no *WhatsApp* - como uma extensão da sala de aula, tanto no referente às interações virtuais quanto aos assuntos tratados, estes referidos, em sua maior parte, a avisos e esclarecimentos de atividades, como confirmações de presenças e orientações de tarefas.

Porém, seguindo os objetivos iniciais dessa pesquisa que era o de verificar se haveria nesses grupos virtuais a presença de uma inversão da hierarquia do saber, no interior da relação professor-aluno e/ou se essas relações poderiam apontar traços de uma dialogia no sentido apontado por Paulo Freire, verificou-se que essas hipóteses não se confirmaram totalmente.

Os diálogos analisados nos grupos virtuais do *Facebook* mostraram, em certa medida, uma reprodução de questões e elementos presentes no espaço físico da escola. Assim, foi possível perceber nesses grupos da internet, que os rituais comuns nesse período da vida escolar, o último ano do ensino básico, estavam

também ali presentes, em sua maioria, tais como as dúvidas referentes às matérias, como, recados sobre atividades pendentes; os pequenos conflitos, ligados a escolha da camiseta para os alunos da sala ou a organização do baile de formatura; a organização de festas, de eventos e passeios; os lembretes de provas e atividades; as brincadeiras; as lembranças; a despedida; e, em alguns casos, um prolongamento dessas relações, uma vez que esses grupos permanecem ativos e, alguns deles, com a interação dos mesmos atores sociais, dentre os quais, professores, que passavam seus recados no grupo. Nesse sentido, a relação com os professores não significou uma inversão, mas, uma troca, envolvendo experiências, afetos e sentimentos próprios desse período da vida escolar. Não obstante, os assuntos tratados envolvendo a rotina escolar, estavam presentes em muito dos diálogos entre professores e alunos.

Da mesma forma, seria equivocado dizer que houve uma relação dialógica que proporcionasse uma nova experiência com o saber, uma vez que a participação ativa de alunos e, principalmente, de professores restringia-se a um número isolado de poucas pessoas. Nos casos analisados, essa interação entre os integrantes dos grupos era reativa, ou seja, expressa por meio de visualizações e curtidas, sem a participação por meio de comentários. Porém, esse modo de participação deve ser considerado, uma vez que participar de um grupo criado no *Facebook* possibilita o acesso à informação e aos comentários postados. Sendo assim, a simples visualização das postagens e discussões empreendidas nos grupos virtuais, possibilita, além do acesso às mesmas, o acompanhamento de seu desenrolar e a entrada sempre colocada de novas participações, as quais podem ou não impactar as relações também dentro da escola.

Em alguns casos isolados, como naqueles dos grupos criados, por alunos no *WhatsApp*, em função de uma atividade específica passada em sala de aula, foi possível perceber algumas possibilidades e caminhos de viabilização dessa dialogia, num sentido mais amplo e próximo, talvez, daquilo que o educador Paulo Freire propôs. Porém, seriam necessários outros estudos e avaliações, a partir de novas observações e análises também mais distanciadas da relação professor-aluno, ao menos, no sentido do(s) grupo(s) de alunos e professores observados. Uma vez que essa referida atividade foi proposta pelo pesquisador que, na ocasião, era o professor da turma de alunos que realizou a atividade, o estranhamento do olhar

certamente esteve comprometido, ainda que o esforço no sentido de seu alcance tenha sido feito. O professor estava irremediavelmente implicado nessa atividade que o pesquisador, a mesma pessoa, buscou observar.

Faz-se necessário, assim, apreender esse novo contexto pautado pelas NTIC, uma vez que elas são realidades cada vez mais presentes no ambiente escolar, inseridas não como “inimigas” a serem combatidas, muito menos como a esperança para solucionar problemas antigos enfrentados pelas escolas e seus atores sociais. As NTIC inserem-se como ferramentas estratégicas importantes para ampliar, rever ou reforçar as possibilidades que o contexto escolar traz, especialmente no referente às interações entre seus atores.

Foi possível verificar, ao longo das postagens de textos, imagens, fotos e arquivos é que a relação face a face ainda é o elemento central para o desenvolvimento da relação professor/aluno e que a dialogia no interior do espaço *online* necessita ainda da dialogia presente no espaço *off-line,* necessita do encontro real e não apenas virtual das pessoas. A apropriação tanto de alunos como de professores dessa ferramenta virtual é outro fator importante, pois, sem isso, a presença nas redes sociais da Internet e as possibilidades que elas trazem, pode ficar restrita a apenas alguns atores sociais.

Pelo observado, reforça-se a necessidade do desenvolvimento de estudos sobre esses novos meios de comunicação e interação social, assim como da proposição e busca de técnicas metodológicas capazes de alcançar maiores entendimentos desses novos contextos, abordando o modo como essas NTIC afetam as relações entre alunos e professores no processo de ensino/aprendizagem.

. A presente pesquisa buscou trazer alguns elementos nesse sentido, evidenciando questões importantes para uma melhor compreensão da inserção das NTIC no espaço escolar, tanto do espaço interno aos seus muros (no Grupo 1 e grupo do *WhatsAAp*), quanto de fora (nos demais grupos observados), ambos, dirigidos a assuntos escolares e mobilizando (novas) interações entre seus membros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis:** punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta, 1996.

ABREU, Rosana de Albuquerque dos S. Abreu. **"Cabeças digitais":** um motivo para revisões na prática docente. In: Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação. Ana Maria Nicolai-da-Costa (org.). Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus. Campinas, SP, 1995.

ARENDT, Hannah. **La condición humana**. Barcelona: Paidós, 2011.

ÀRIES, Philippe. **História social de criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAPTISTA, Maria Manuel Baptista. **Estudos Culturais:** O quê e o como da investigação. Carnets, Cultures littéraires: nouvelles performances et développement, nº spécial, automme/hive 2009, pp. 451-461. Disponível em: http://carnets.web.ua.pt/

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BERGER, Peter L. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. (por) Peter L. Berger e Thomas Luckman; tradução de Foriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1976.

BONETI, Lindomar Wessler. **Etnocentrismo, cultura e políticas educacionais**. Cadernos de pesquisa: Pensamento educacional. Revista eletrônica do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Paraná: 2009 Site http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq7/10_etnocentrismo_cultura_cp7.pdf: Acessado em: 22/02/2012

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CURY, Lucilene; CAPOBIANCO, Ligia. **Princípios da história das tecnologias da informação e comunicação:** grandes invenções. Trabalho apresentado no 8º Encontro Nacional de História da Mídia, Unicentro, Guarapuava-PR, 28 a 30 de Abril de 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1). 6ª Ed. São Paulo: Paz & Terra, 1999.

_____. **A galáxia da internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

COMITÊ GESTOR DE INTERNT BRASIL. **TIC Kids Brasil Online 2013** [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: CGI, 2014. Disponível em: <http://www.cgi.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2013/>. Acesso em: 15 maio de 2014.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. **Por dentro da quebrada:** a heterogeneidade social de Ermelino Matarazzo e da periferia. Orientadora: Graziela Serroni Perosa. São Paulo, 2013.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Revista Educ. e Sociologia, Campinas, v. 28, n. 100, Especial – p. 1105-1128, Out. 2007.

DEBERT, Guita Grin. **A dissolução da vida adulta e a juventude como valor**. Horizonte Antropológico, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 49-70, Dec. 2010 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Maio 2015.

DeFLEUR, Melvin L.; BALL-ROKEACH, Sandra. As origens da comunicação de massa. In: **Teoria da Comunicação de Massas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Entrevista concedida à Peralva, A. T. & Sposito, M. P. Espaço Aberto, São Paulo, 1997.

ENNE, Lúcia Ana. **Juventude como espírito do tempo faixa etária e estilo de vida:** processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. Comunicação, Mídia e Consumo. São Paulo, vol. 7, n. 20, p. 13-35, nov. 2010.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso:** pesquisa etnográfica e educação. Rev. Bras. Educ. [online]. 1999, n.10, pp. 58-78. ISSN 1413-2478.

GARCIA, Sylvia Gemignani; MARTINS, Heloísa Helena Teixeira de Souza. **A sociologia como uma forma de arte**, de Robert A. Nisbet. Plural (São Paulo. Online), [S.l.], v. 7, p. 111-130, Jan. 2004. ISSN 2176-8099. Disponível em: <http://migre.me/qTi0L>. Acesso em: 23 Jul. 2015.

GEERTZ, Clifford. **Saber local:** Novos ensaios em antropologia interpretativa. Vozes. Petrópolis, 1997.

GEERTZ, Clifford. Descripción densa: hacia uma teoria interpretativa de la cultura. In: **La interpretacion de las culturas**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003. 12ª Edição. p. 19-40.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: **Alienígenas na de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis: Vozes, 2009. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

HEBMÜLLER, Paulo. **Comunico, logo existo**. Artigo publicado pelo Jornal da USP, em 24 de junho de 2013, págs. 12-13.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

JULIÁ, Domenique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo, 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: <http://migre.me/sgSQx>

HOBSBAWN, Eric J. **A era das Revoluções:** Europa 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **A Indústria Cultural:** O Iluminismo como mistificação de massas. In: Teoria da Cultura de Massas. LIMA, Luiz Costa (org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia:** Guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Editora Brasiliense. São Paulo, 2000.

_____. **A Descrição etnográfica**. Terceira Margem. São Paulo, 2004.

LADWELL, Malcom. **A revolução não será tuitada:** os limites do ativismo político nas redes sociais. Tradução de: Paulo Migliacci. Artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, Caderno Ilustríssima, em 12 de dezembro de 2013, págs. 03-05.

LE BETRON, David. O corpo supranumerário do espaço cibernético. In: **Adeus ao corpo:** Antropologia e sociedade. Campinas: 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2009.

LEMOS, André. **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual.** Editora 34. São Paulo: 1996

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Paulo Gomes. **Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixo articulados:** o homem, a educação e uma janela para o mundo. São Paulo: Pro-Posições, v. 25, n. 3 (75), p.63-81, Set/Dez, 2014.

MAMEDE-NEVES, Maria Apparecida Campos. O jovem no centro da dimensão oculta da Internet. In: **Cabeças Digitais:** O cotidiano na era da informação. Ana Maria Nicolai-da-Costa (org.) Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia:** uma introdução. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Cidade educativa: de uma sociedade com sistema educativo a uma sociedade de saberes compartilhados. In: **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Edições Loyola (2ª edição), 2006.

McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem** (undertanding media). São Paulo: Cultrix, 1964.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Suely Ferreira Deslanches *et al* (Org.). Petrópolis: Vozes, 2013.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NICOLAI DA COSTA, Ana Maria. Internet: uma nova plataforma de vida. In: **Cabeças digitais:** o cotidiano na era da informação. Ana Maria Nicolai-da-Costa (Org.). Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, Regia Cristina de. **Trabalho adolescente:** a expectativa de uma ocupação regular. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho São Paulo, vol. 14, nº 1, pp 43-57, 2011.

PAIS, José Machado. Labirintos de vida e trajetória yô-yô. In: **Ganchos, tachos e biscates:** jovens, trabalho e futuro. Porto: AMBAR, 2001

PAIS, José Machado. Busca de si: expressividades e identidades juvenis. In: **Culturas jovens**. Almeida, M. I. M. e Euseno, F. (orgs). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006 (p. 7 a 21).

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Quando o antropólogo quer saber o que é ser professor:** uma descrição tensa. Trabalho apresentado na 26ª Reunião de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho, Porto Seguro, Bahia, Brasil.Artigo acessado pelo link: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/tr

abalhos/GT%2007/alexandre%20barbosa%20pereira.pdf, último acesso em 28/08/2012.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Muitas palavras:** a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. Ponto Urbe: Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP, v. 1, p. 1, 2007; Meio de divulgação: Digital; Homepage: http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/Artigo-Alexandre-Barbosa-Pereira.pdf > acesso e: 25 de Fev. de 2015.

PROJETO Bei Comunicação. **Tecnologia da informação para todos**. São Paulo: Bei Comunicação, 2002 (Coleção Entenda e aprenda).

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

_____. **A conversação em rede:** comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SILVA, Bento Duarte da. **A tecnologia é uma estratégia**. II Conferência Internacional Challenges'2001/Desafios'2001

SPOSITO, Marilia Pontes. **A sociabilidade juvenil e a rua:** novos conflitos e ação coletiva na cidade. São Paulo: Revista Tempo Social, USP, 5 (1-2); 161-178, 1993 (editado em novembro de 1994)

_____. **Transversalidade no estudo sobre jovens no Brasil:** educação, ação coletiva e cultura. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 95-106, 2010.

TIRAMONTI, Guillermina. **La escuela em la encrucijada del cambio epocal.** Campinas, SP: Educ. Soc., vol. 26, n. 92, p. 889-910, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, nº 23. Editora Autores Associados. Rio de Janeiro, 2003.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura:** notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

VIÑAO, Antonio. Las cultura escolares. In: **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Ediciones Morata: Madrid, 2006.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois?** Uma teoria crítica das novas mídias. Porto Alegre: Sulina (3ª edição), 2012.

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios**. Ciência da Informação, [S.l.], v. 29, n. 2, Nov. 2000. ISSN 1518-8353. Disponível em: <http://revista.ibict.br/cienciadainformacao/index.php/ciinf/article/view/254>. Acesso em: 11 Jul. 2015.